民國叢書

第二編

·47·

文化·教育·體育類

西洋教育通史

雷通群著

現代西洋教育史

姜琦著

上海書店

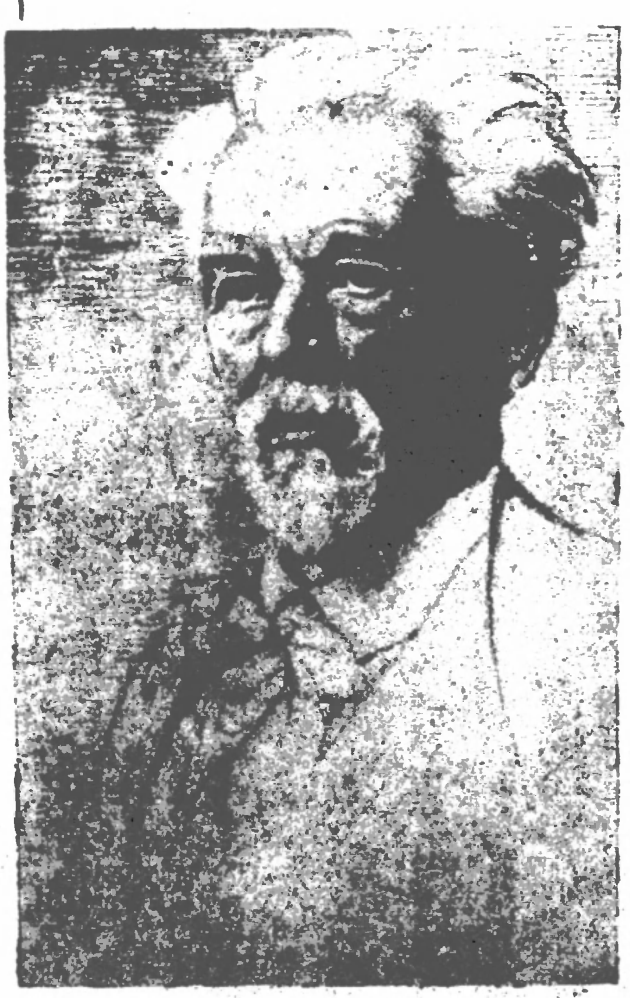
現代西洋教育史

姜琦著

這册書是現代西洋教育史；在這裏面所有的教育家都是我所敬仰的，尤其凱欣斯泰奈與杜威二人是我所最敬仰的；——這兩位先生是我所曾經受教過的。現在乘本書出版的機緣，特將這兩位先生親自贈送我的肖像揭印卷首，一以紀念凱氏先生之不朽的精神，一以慶祝杜氏先生之無量的享壽。

編者謹識

自助即自由



Herrn Professor Zee Chiang:
Frei-sein heißt: von der Welt für sich nichts verlangen, von sich selbst aber alles.
Juli 1924
Georg Kerschensteiner

右語譯自氏的格言以作余座右銘
民國二十年一月一日
姜琦謹識

一九三二年一月十五日逝世享年七十八歲不特德國教育界失一老宿抑世界教育失一領導者矣長此以人讀之悼
二、二、一
姜琦又識

教師之教師

三〇二一 姜琦

Best wishes from
John Dewey
to my friend
Chiang -

序言

本書是我從去年九月間起到本年五月止費了九個月工夫在安徽大學授課的餘暇編成的。我編撰本書的原因有二：第一、民國十年時，我已經刊行過西洋教育史大綱一書；那一部書祇敍述到第十九世紀的教育爲止，並且對於第十九世紀的教育，有些說得很簡略，有些完全未曾說到，所以現在有刊行續編的必要。第二、去年八月間，我刊行教育哲學一書；那一部書的內容與現代世界教育思潮極有關係，但是國內坊間未曾刊行過內容豐富的現代西洋教育史，所以又有刊行本書的必要。因爲有了這兩個原因，所以在最近期間內將本書編成。但是時間太匆促，錯誤之處，在所不免。幸承同事周予同教授，他足足費了同樣的工夫，將本書從首到尾仔細地校閱一過，替我修改糾正不少；此外，還有同事葉樹垣先生助理替我謄清一過。現在我乘付梓之便，對於周、葉兩位先生特在此地附誌一言，以當鳴謝。

二三、五、一八，姜琦序於安徽大學。

目次

宗教的活動　教育者的個性或人格—陶冶理想與陶冶價值——人文主義或理念主義　文化的教育學與規範的教育學——個性與人格　陶冶價值——文化財與陶冶財　理論的陶冶價值—技術的經濟的陶冶價值—審美的陶冶價值——社會的陶冶價值——宗教的陶冶價值—陶冶價值與實際價值——精神之發達與陶冶之階段——可陶冶之意義——兒童期之心意形態　少年期之心意形態——陶冶之階段：(一)基礎的陶冶—(二)專門的陶冶——(三)[illegible]的陶冶—理會之意義——理會之媒介—言語的理會　人格的理會　內容的理會　歷史的理會之階段—理會之妥當性——理會的妥當性之根據　斯勃郎格之最近的主張——李特的傳略——現象學的見地與辯證法的見地—李特的教育學說——陶冶理想之辯證的檢討—文化哲學與教育學——教育學的領域—教育上的對立原理之棄揚　對象的解釋之提倡——李特的教育學說之性質——凱欣斯泰奈的教育思想之具體的特色——凱氏的文化的教育學說——陶冶之組織——陶冶之原理——陶冶組織論——其他文化教育學之代表者—我的幾個聲明——文化教育學之第一個特質——第二個特質——第三個特質——乙竹氏對於文化的教育學說之批評

第四節　教育科學思想及國家主義教育學說……四四四

本節課題的解釋——教育科學思想之出來——克里克的傳略——教育科學之任務——教育之本質——教育作用之意的三層　教育作用之廣的三線——教育科學之方法—現象學方法之淵源——傅塞爾的傳略——傅塞爾的學說——傅塞爾學派　謝勒爾的傳略　謝勒爾的學說　教育之本質——大學之目的—文化教育學派與現象學派之比較　佩忒森的傳略—教育之本質與教育科學　陶冶、教育、指導—新學校之特徵——國家主義教育學說之由來——凱欣斯泰奈的思想—斯勃郎格的思想　克里克的思想—轉向期　民族的全體國家　國民教育——佩忒森的思想——乙竹氏對於教育科學思想所舉的長處—乙竹氏對於教育科學思想所舉的第一個缺點—第二個缺點　乙竹氏對於國家主義學說所舉的長處——乙竹氏對於國家主義學說所提出的第一個警告——第二個警告——我對於乙竹氏所下的議論與批評之評價　我對於全部文化的教育之總評　我的　個聲明

附錄

現代西洋教育史

緒論

第十九世紀時代是一個極強烈的進步時期，這不祇限於學術方面，舉凡社會上一切事業，莫不一新其面目而有長足的進步。這種趨勢，一直到現世紀而有愈加急劇的傾向。教育事業，經過第十九世紀時代無論在理論上或實際上，已經發生許多變遷與改進；並且到今日，亦仍是繼續着變遷與改進。原來人類社會本是變動不居的，一切文化都隨着社會的變動而轉移；因此，教育事業決不能視爲例外，可以使之停止於固定不動的狀態。教育之理論與實際上所存在之缺點，一旦被我們所發見，我們就要加以改良；但是經過改良之後，不久難免再發見缺點，我們仍不肯屈伏於現狀，要再起而打破牠，以期達到更進步之教育理論與實際而後已。最近社會情形，非常複雜；而影響及於教育思想之哲學、倫理學、心理學以及美學上之思想，又非常繁盛；因此，教育本身亦發生許多不同的思想而形成今日所謂「教育思潮」。

教育之變遷

上述的這種教育思潮，換句話說，教育事業之變遷的痕跡及其改進的聲浪，必須經過一度歷史的研究，纔能瞭解其究竟；因爲往古的思想及其事實，是理解現代問題的基礎，並且是解決現代問題所萬不可

歷史的研究之必要

缺的東西。最近數十年間的大事件，與今日問題尤有深切的關係，所以我們對於這些大事件的研究，不但當做一種科學的研究而感覺得莫大的興趣，而且在實際應用方面亦有莫大的利益。今日之所謂新思想，已在社會上佔有大勢力而釀成種種的新要求；但這些新思想，斷非突如其來，卻是早經潛伏於過去的舊思想之中；好像花果的萌芽一樣，一旦碰着氣候的變遷，不得不迅速生育而發展。這樣的守候着生育機會的到臨之萌芽，決不是很單純的；有時牠可以一旦發動，便進而產生極端的反動的思想，再釀成反對的萌芽之生育。但這種反對的萌芽，不久又趨於極端而變爲褊狹的東西，於是再將其地位讓於另一種反對的萌芽。教育思潮既有如此的搖動與變化，所以我們對於牠的搖動與變化，欲作一度比較的研究，判定牠的種種價值而求出改進之道，那是一件極不容易的事。因爲我們第一步必須解釋過去時代所傳襲下來的種種主要傾向；其次，我們當遇見現代種種互相差異的思潮及其各自追求相反目的的時候，決不可忽視牠各具一面的眞理，而必須在這一面的眞理裏面去考究牠的價值的所在；最後，我們更必須樹立可以達到之一定的目的，而且想出一種可以達到這種目的之道及其實現的方法。原來新思想可以從傳統的思想中採用其有價值的部分而益增豐富；而舊思想亦可以從新穎的思想之採用使之再生活潑而於實際應用上得有功效。這樣說來，可知我們欲實現現代之最着實而且最重大的任務，至少限度，不可不對於最近時代作一度歷史的討究。

欲將教育形成一種科學之希望，在往昔時代，本已萌芽；一入近代，因爲凡百事象都成爲科學的研究

之對象，所以這種希望更增強盛。海爾巴脫（Herbart）首先應用他自己的心理學與倫理學，開始嘗試教育學之建設。但海爾巴脫所建設之教育學仍是一種哲學的演繹的教育學。詳細地說，海氏雖亦知道尊重經驗，不要損害兒童之個性，極力保持個性，勿使少年凡庸化，以這些為他的教育學上之一種基礎思想；然而因為他急於要構成一種嚴密的教育的科學，所以他僅僅注重概括的規範之演繹的解釋，而很少用力於規範的基礎之事實的說明。惟其如此，所以後來另有一派反動的思潮發生，更進一步將教育理論建築在經驗的基礎之上，然後根據事實去攻究個性及發明適應個性之教學法。兒童學及青年研究之進步，助長這種新傾向之發生，決匪淺鮮。現今所謂新教育學或實驗教育學，就不外乎表示這種新潮流。

劃一及主知的教育之反動

所謂調和的發展及一般的陶冶那種思潮，在往昔時代，亦早已存在。這種思想，就是一面要顧慮人性的種種方面，使無所遺漏；一面要樹立一種普遍的理想，以引導一切少年。然其結果，使人變為機械化，固定化，而開「劃一教育」之風尚。與這種思潮同時存在的，另有一種強烈的主知的傾向。這種傾向，後來隨着自然科學的進步，過於重視知識，而陷於偏重知識的培養。這種種狀態既各有缺陷，所以對於牠的反動思想又因而發現。這種反動思想之目的，就在於要打破從來的習慣與方法，或者以為從來的學習法使少年負擔太重而有過勞之虞。所以唱導這種思想者，欲使兒童或少年從不正當的傳說之壓迫及學習那些無價值的教材之苦痛裏面解放出來，而給與以相當的自由，或排脫宿題或家課與試驗之重荷，或限制懲罰，或消除訓練上之抑制等，總要使少年期很平和而且很爽快地過去而無所窒礙。不僅唯是，他們並且還認

定使有個性的差異之兒童一律從事於同樣的學習是極不正當的；所以極力主張拋棄那種調和的發展之觀念，而認定一般的陶冶之思想應該有極少度的限制；因爲人性本是千差萬別，人到底不能夠達到完全調和的發展而收一般的陶冶之效。他們又以爲認少年時代爲天性不良的事物，是很誤謬的。這種誤謬，應該竭力避免；而且要尊重少年之天性，深信少年內部的天性是健全的，他所有的衝動是有價值的。所以教育之目的必須在謀自然的性向及自由的人格之發展。更進一步說，具有這種目的之教育，並非以知識爲主要的事物，尤其竭力要打破從來尊重言語上或書本上的知識之流弊；而且要竭力限制受容與受動的學習，必須使每個學生各適應其特質而得到一種獨特的發表力，自己活動，自己判斷，自己考慮，乃至於自已決定。例如近來所謂藝術教育，自由教育，作業教育，人格教育等等，都是屬於這種反動的新傾向。

個人的教育與社會的教育

個人主義與團體主義之論爭，自古迄今，亦是屢見不一見的；到了今日，這種論爭，仍是繼續地存在着。當教育開始作爲科學的研究時候，將人當做個人去處置，僅以個人之完成爲教育之目的，而很少顧及個人與他所隸屬的社會有相互關係。即就現代思潮而論，其中亦不少僅以個人爲主體，尊重個性之發展，而維持個體之利益的。然而現在社會上種種事業間之相互關係日益密接，教育事業到底不能夠與其他種種事業各自分離，所以其目的，當然亦不能夠僅在謀個人之完成及其個性之發展，因此，教育之科學的研究，復不得不有新見地之要求。關於這一點，首先喝破者，就是修拉瑪希（Schleiermacher）。最近更有許多人依從修氏的主張加以發揮，而從事於這方面的研究。例如所謂社會的教育學，公民教育等等，就是屬

於這種思潮。

思潮之錯綜及其矛盾

以上所舉的諸種思潮中，有些是互相密接而有互相聯合之狀態的，有些是互相反對而有互相拒斥之形勢的。這種種思潮，實在講起來，都不外乎站在同一事物之異方面上去把捉眞理；換句話說，都不外乎變更見地去觀察同一事物之眞相。因此，這種種思想，亦很難有嚴密的區分。原來思想是非常錯綜的，凡是一個論者，往往有些地方可以說是屬於任何一種思想，有些地方可以說是偏屬於某一種思想，甚或有些地方竟發表很歧異的意見而自相矛盾。例如所謂人格教育，有時爲極端的個人主義論者所唱導，有時爲理想的個人主義論者所採用，亦有時爲社會的教育論者所主張。所以就表面上看；就是同一主張，有時其內容是大相逕庭的。這是我們不可不注意的。

本書的主張

上面所說的這些話，大部份是採用日本大瀨甚太郎所發表的意見，不過多少加以變更罷了。我並非要掠人之美，竊大瀨氏的意見以爲己有；不過我覺得大瀨氏的這種意見，是一般研究歷史者所應該知道的；換句話說，大瀨氏的這種見地，可以說就是一般研究歷史者的公共意見，除非有些歷史學者將歷史事象當作固定的死寂的東西看待，而不承認牠有運動變化與發展之可能性的，姑作別論。大瀨氏的這種見地既是一般研究歷史者的公共意見，那麼現在我姑且借用他的議論以作本書之緒論，不算是『人云亦云』吧。

本書的目的與內容

如上所述，教育事象，就歷史上看來，旣是一個主義與另一個主義繼續地鬥爭而發展着，好像「一波

末平，一波又起」似的，所以我們欲研究教育事業，不可不從歷史中去追尋牠的起源變遷之痕跡，並預測其後起之新趨勢。然則我們所以從事於教育史之編纂，其命意就基於此。在西洋方面，從上古以迄第十九世紀，我曾經編過一部西洋教育史大綱；那一部書雖則還不能算是很完備豐富的著作，然而對於西洋歷代的教育理論與實際之種種主要傾向，總算是作過一度的輪廓的描寫；並且對於本世紀的教育事象，亦曾經略舉其二三重要的部分。但是如我在本章開首時所說，社會上一切事業，到了第十九世紀，有長足的進步；就是教育事象，亦有同樣的情形。實在講起來，所謂「教育思潮，」大部分是指從第十九世紀以迄今日之教育的潮流而言的。惟其如此，我以爲我們欲明瞭現代教育之諸現狀及預測將來教育之新趨勢，對於現代教育思潮不可不有另編專書之必要。同時，就另一方面說，所謂「現代教育思潮，」又如前面所說，是由過去歷史上的教育事象所演變或蛻化而來；所以我們欲研究現代教育思潮，決不宜單純的敍述，而必須與過去歷史上的教育事象，至少與第十九世紀的教育事象相關聯而說明的。現在我本此宗旨，擬繼續着前書——西洋教育史大綱——之後，特地對於從第十九世紀後半葉以迄今日之教育事象編一專書，命名曰「現代西洋教育史。」這雖則似乎是前書的續篇，但同時又可當作一册「獨立本」看待，而不妨命名曰「現代西洋教育思潮。」

我的第一個聲明

最後，我還有二三點須要聲明的：第一，本編有些地方已經爲前編所陳述，似無複述的必要，但是據有些著作家編書的經驗，他們以爲「複述」不但不必絕對禁止，並且常有牠的必要。我曾經看見其著作家

在他的著作自序裏面說：「閱者依次細讀各章也許會感覺到本書裏面有許多意見，不憚麻煩，重複敍述。平常我們欲完成一個課題的審慎討論，使閱者醒目而毫無疑竇，則複述實在所必需。同時我們欲使閱者對於有些意見能得到一種銘刻莫忘的印象，則不可不有重複敍述之需要。況且重複敍述常常有發表新意見的地方。」(A closely consecutive reading of the chapters may arouse the feeling that certain ideas have been stated more than once. Usually the restatement seemed necessary to complete the discussion of the topic under consideration and was, therefore, made unhesitatingly. Usually, too, the desire to make a lasting impression of the ideas repeated was part of the actuating motive. Moreover, the restatement is always a new statement,)由此，可見我對於本書前編所已經陳述的有些部分，例如海爾巴脫(Herbart)斯賓塞(Spencer)那篇爾普(Natorp)凱欣斯泰奈(Kerschensteiner)及杜威(Dewey)等等的教育學說有時複述，亦是必需的。

我的第二個聲明

第二，本書前編所採用的重要參考書籍，雖曾經舉出若干冊，然而那些書籍，在今日看來，都已陳舊，其中有些或已經過一度的增訂。例如前編曾經採用爲主要參考書之日本田中義能的系統的西洋教育史，最近亦已大加增訂而稱爲「昭和版」。同時自本書前編出版以來，已有十一年之久，在此十一年之間，歐美日本著作界所刊行之教育史新書很多，好像「雨後春筍」似的（書目見本編卷末。）因此，本編所採

用之參考書，當然除掉前編所舉的那些刊行本外，還必須多多參考最近新出版的教育史籍。不過我有時要爲避免無謂的勞力計，除必須直接從種種原書裏面去搜求資料外，仍以田中氏的系統的西洋教育史增訂本及大瀨氏的最近歐美教育史爲主要的參考書，而以其他許多最近新出版的教育史籍爲對照本，藉資考證而徵信實。原來教育史是一種歷史，牠應該如同一般歷史一樣，除掉批評工作以外，凡所要敍述及說明的事實，不拘是直接的或間接的，只要沒有錯誤，都無窒礙的。所最忌的，是我們祇知敍述或說明，而不知做一點批評的工作；換句話說，祇知其然而不知所以然，那麼，縱使我們直接地瀏覽許多原書，亦無非徒然記憶或背誦許多死材料，像能言的鸚鵡而已。所以以下各章，在可能的範圍之內，除掉敍述及說明外，我還須加以多少的批評。

本書的章目之排列

以上所說的話，就是我要編纂本書之動機、目的內容及其所採用之材料與所應用之方法等等。我曾經想就我自己的計劃，在下面各章裏面，先按着前面所陳述的各派的教育學說發生與變遷之前因後果，順序地將牠論述出來；但是仔細地一想，如果我硬要按照前面所陳述的各派的教育學說發生之順序而陳述，那麼，勢必至於從海爾巴脫派的教育學說說起，再經過實驗教育學派，及所謂個人的自然教育與理想的人格主義的教育，然後述及社會的教育學派如那篤爾普等不可。固然，海爾巴脫派之教育學說是所謂「現代教育思潮」發動之淵源；而那篤爾普派之教育學說亦是所謂「現代教育思潮」中之主要的部分，這些教育學說有時似有必須複述之必要，但我們若將這些教育學說在本編裏面再敍述得太詳盡.

那就不免與前編的內容有過於複沓重疊之嫌。因爲如此，所以本書的章目之排列，與其仿照大瀨氏的著作，再從海爾巴脫及其學派的教育學說說起；不如仿照田中氏的著作，姑從自然的教育說起；同時，對於田中氏所未曾述及的學派，再由大瀨氏著作裏面摘錄出來，插入於田中氏所命名的章目之中，或者另立標題以作追加之章目。這樣一來，那麼，我們一方面可以兼容大瀨田中兩氏所收集之種種好材料，他方面可以與前編的內容避免複沓重疊，而同時有一貫之體裁與連結之敍述。現在我姑先連結着前編的章目；再擬定本編的幾個章目，一併寫在下面：

西洋教育史
- 審美的教育
- 實際的教育
- 宗教的教育
- 人文的教育
- 新宗教的教育
- 實利的教育
- 新人文的教育
- 社會的教育
- 自然的教育

新個人教育
作業的教育
文化的教育

上表之由來

上表裏所列之前八項，就是前編之章目；後四項，作爲本編之章目。後四項中之前兩項及最後一項，是田中氏的著作裏面所擬定的；至於第二項作業的教育，是採用大瀨氏的著作裏面所有的材料而組織的。最後，我還仿照大瀨田中兩氏的著作，將歐美的教育制度及學校教育之現狀記載出來，作爲本編之殿軍。至於蘇俄的教育，在過去的歷史上看來，牠自有牠的系統之存在，本來與西洋其他各國教育理論及實際沒有何等的關係。即使蘇俄最近所實施之新教育制度是由整個的世界進化脫胎而來，牠的教育學者如蒲龍斯基(P. P. Blonski)與平克微支(A. P. Pinkevitch)等所唱導之新教育理論是將歐美的教育學說改造而構成，然而關於蘇俄的教育之術史料，在普通教育史裏面既不易找得；而關於蘇俄的教育之新理論，除掉平克微支的蘇聯共和國的新教育(The New Education in the Soveit Republic; Translated by N. Perlmutter, edited by G. S. Counts. 1929.)一冊外，餘都是斷片的言論或報告，散見各種新聞、雜誌之上，一時又不易蒐集。因爲如此，所以蘇俄教育史之編纂，不得不俟諸異日再行着手。至於本編呢，除掉蒲龍斯基的作業教育論在第三章及蘇俄的教育現狀在第五章略事敍述外，餘姑付諸闕如。

第一章 自然的教育

第一節 超人的教育

德國人之理想

當上次歐洲大戰將發動的時候，英國葛雷（Gray）氏曾有一段話說：「德國人的理想在於相信德國人是比任何國民有優越的價值之國民。他們想擴張自己的權力，無論什麼事都可以做，不容他國國民有絲毫的反抗。他們要做歐洲的盟主，如果他國國民不肯屈伏於德國的羈絆之下，那就沒有和平可言。我們對於這種條件萬不能容忍，與其生於歐洲寧可早死，抑或移往他洲。德國人的這種無謀的企圖，完全是中了尼采的學說之毒」。

尼采的學說與上次歐洲大戰

當時德國人卻不承認葛雷的這種議論，他們以為尼采之學說，從德國學者仔細的研究之結果，並不相信其有何等價值，並且一般國民亦決沒有受他的影響。但是實在講起來，德國所以膽敢釀成這種大戰，不無受了尼采學說的思想。所以我們欲明瞭西洋最近教育的新傾向，不得不對於尼采的教育學說作一度簡略的敘述。

尼采的傳略

尼采（Friedrich Wilhelm Vietzsche）在一八四四年十月十五日生於普魯士的勒坎（Rocken。

幼時，在普福大（Pforta）受教育。一八六四年離普福太至波昂（Bonn）及來比錫（Leipzig）大學繼續受教育專攻言語學與哲學。一八六九年應巴塞爾（Basel）大學之聘，任古典語言學教授。法德戰爭（一八七〇——七一年）起，他投身軍隊。他爲鼓吹日耳曼對於高等文化之要求，在巴塞爾作公開的講演（一八七二年），題爲「我國教育制度之將來」。這講演以極嚴酷的語辭，批評當時的德國學校是以養成青年能力祇能爲國家服務之學校。他將這種教育與古代希臘教育兩相比較；想將藝術家的生活概念灌輸到德人的腦筋之中；復指出德國教育全不注意文化事業。一八七九年，他因爲身體衰弱，辭去教授；嗣後雖經幾次轉地療養，終難恢復康健。一八八九年，變爲無可救藥的精神病者，移居於威馬爾（Wiem-ar）與他的已嫁的姊妹同居。次年八月二十五日卒。

尼采的學說

尼采是一位革命的思想家；他是一位極端的個人主義者，亦可以說是一個自然的自由主義者。他往往發出奇警過激的言論，在教育不少獨特的意見。尼采的學說，以爲人並非像大的連鎖之一環，乃是有個體存在之價值。社會爲凡俗的思想所支配，因此，個人的努力亦因之而發生許多的窒礙；然而個人能够用他的努力去超越社會而達到超人之境。社會之進步，實是由於這種所謂「超人」（Super-men）之偉大的人物而成的。羣衆之平凡的思想，無論如何積集，祇不過得到平均的數量而已，到底不得稱爲進步。要之，尼采所謂「超人」，是具有尊貴、幽雅、決斷、不虛驕、自我訓練、勇敢、奮鬥等等性格的個人的意思。尼采以爲人類常依賴這種大領袖實現人之理想，而這種大人物將使人類由道德的變爲審智的人類。尼氏深信

在未來時期中，將有高出於目下人類之「超人」產生；而且這種「超人」之產生，將發現於日耳曼人種之間。由此，可見英國葛雷氏指摘尼采的學說是養成德國國民的專橫而不能使德國以外的任何國家之國民片刻容忍的，決非無故。

尼采的教育學說

尼采之學說既然如此，所以他的教育學說亦反復主張，說教育之目的，不在於民衆之養成，而在於少數能任偉大而且永續的大事業的人物之培養。氏以為凡俗的民衆直無受教育之必要；換句話說，在下級的民衆間厲行教育普及，直是無益的事業。那種社會主義者高唱平等，在一般民衆間厲行教育普及，不過要阻害超人之產生而已。同時為一般民衆計，使個人如何於一生中有成就，如何於生存競爭中佔到勝利之教育，固屬必要；但是這種教育，除非同時注意真正的文化，是易使文明人種變而為野蠻人種，不甯唯是，並且有奇能異才的人，應該與一般民衆互相分離，在不受商業生活的影響之學校中，循着希臘教育之道，再參酌近代的需要，與以相當的訓練，養成他高尚的目的與優美的嗜好。氏以為現代的教育，為傳統的因襲的思想所束縛，使個人之天賦的才能萎靡不振，使好像兇猛的野獸的人類變為溫順的家畜一樣。這樣的使傲慢自尊之自然人變為現代的浮躁輕薄之人，無非沒卻個性，使變為平凡化而已。善良的教育，必須排除壓迫抑制，發揮學生之個性，養成一個偉大的人物，使他有貢獻於社會之進步。

尼采與盧梭

如上所述，就可知尼采如同盧梭(Rousseau)一樣，以為現代文化無非破壞自然，因此，牠是沒有何等價值的；於是他極力讚美自然之狀態，而主張「返乎自然」。他尤其排斥那種從平等的立脚地做出發

點而認定人類無差別的思想他以爲人類有差別是自然的狀態。氏說：「本來世上有兩種完全互相差異之人類同時棲息着的，即一方面有極少數超羣優越的大人物之存在，他方是大多數奴隸及微賤之流。這兩種人類，不但是程度上的差別，並且在種族上亦是全然不同的。這種生來優秀的與定命的奴隸間之鬬爭，就是人類之根源的狀態。但現代的文化導人入於頹廢之域，強使人離開動物的原形而移於新時代去服從新生活條件，這是人類之大膽的嘗試，亦是全然歸於失敗。在自然的狀態之下的所謂自然人之性質是頑強粗暴的，並且具有支配慾；人類向上的生活之追求，就不外乎這種危險的敵視鬬爭性及其好勝之本能。因爲自然人或野獸的人類所具有之強有力的性能既然存在，所以新文化不可以自然狀態——未曾被馴服而變弱的自然的努力及本能——爲其出發點。這種目的，與其在於排除人與人間所存之差別，卻是益增現存的區別，將優者與奴隸劃然分離。現時之一樣的傾向，即排除人類差別之努力，是古來文化的末運，而有危及人類的地位的。

人之二典型

尼采有了上述的思想，他假定一種所謂「新文化國」，以爲這種國家裏面必定有兩種全然相異的典型之人。一種典型是極少數高等的人、真的人、優越者乃至偉大的人物之個人；這種人是具有傲慢、敢爲、勇氣、自信諸德性；並且富於利己心，強使他人服從自己，屈服自然，就是使他人犧牲一身亦所不顧。氏以爲這種利己的事實，就是根源於事物之根本法則；換句話說，這就是當然的結果，亦就是所謂正義。他一種典型是大多數平庸愚劣之人，較諸前一種人是不完全之人，祇可以當做奴隸及器械看待，任人抑壓任人鄙

爽的。氏還以爲優秀的人並非爲社會而存在的，祇不過爲優秀的種族使之達到更高程度而築成地盤或立脚點而已。

尼采的道德說

尼采既以爲人類本來是有差別的，所以他以爲道德亦隨着人類之兩種典型而產生兩種道德之差異：即一是優者道德，一是奴隸道德。所謂善惡並非人類行爲上所固有的；原來人類生來本無所謂道德的或不道德的性質，祇不過基於本性的基礎所謂本能而活動而已；具體地說，所謂道德，就不外乎我們各自去追求勢力之意志的存在而已。人類既有各自追求勢力之意志，但其所用之力又各有等差，所以對於同一的行動而各異其價值判定，而發生兩種道德。一種是強者的道德，他一種是弱者的道德。強者的道德就是優者道德，亦就是發揚而光大的生活上之道德；反之，弱者的道德就是奴隸道德；亦就是降下而卑劣的生活上之道德。氏又以爲平等是不當的；同一道理，自由主義亦是可以被排斥的自由制度是弱小懦怯及懶惰之源，祇不過使羣衆繁榮而已。所謂眞的自由之人，是戰鬪者之義；而所謂自由，是由勝利的抵抗與爲維持優勢所用之努力而估量的；因此，所謂最高的自由之人，就祇是最有力的抵抗者而最獲勝利者之人而已。

教化是爲優者而設的

尼采以爲教化亦是優者之特權，教化是爲優者而存在，同時亦是爲他們所造成的。氏說：「我們到處認得到羣衆是立於個人的影響之下。精神界之王所遺留的痕跡是在國民之習慣權利及信仰上可以認見的但是我們並非期待這樣的大人物偶然發現，乃是故意地去養成的。現代的教化全然不適於這種大

人物之養成，徒然導人於謬誤的方向，使本來兇猛的野獸的人類變爲溫柔的家畜，使尊大的君主的之自然人變爲現代的廢頹的人類。人並非由教化而改良，卻爲教化而轉爲惡化，這就是因爲世人誤解所謂「改良」的意味的緣故」。總之，尼采以爲進化的全教化促進世界的廢頹，是無可懷疑的事實；基督教之萎縮的，退嬰的傾向，是與這種事實大有關係的；所以氏對於基督教表示劇烈的反對的態度。

尼采對於教育普及之非難

我在前面略已說過，尼采對於現今所盛行的教育普及，亦極力表示反對。氏以爲教育普及，不過使人類養成輕薄浮躁的品性而已。世人往往想由教育普及使人類多獲幸福而養成能做一切事業的人，這種企望，在氏看來是極不當的。氏以爲現今所流行的皮相的教化，不外乎是從上述的這種利益之原則，欲將科學傳遞於多數民衆；尤其是雜誌，不外乎使科學之地位降低而變爲通俗的東西而已。氏對於現今中等學校教育大施攻擊，認定中等學校教育之目的是完全錯誤的。他對於中學校之缺點，有一段非難的議論現在摘錄在下面：

中學之缺點

「現今的中學校，大概要在最短時間內養成無數少年能爲國家服務；但是他們實不知道高等教育與多數民衆是不相一致的。原來高等教育是爲極少數特出的人材而設施的。大凡偉大而精美的事物，決非共同的財產。平等主義及普及的教化，徒使眞的教化趨於衰微。那種以利益爲目的之教育，並非眞的教化之教育，不外乎是欲使人在生存競爭之場合裏勿成爲劣敗者而給與以救護的指導而已。所以我們對於施行眞的教化之機關，與免去生活上的不利之機關，不可不區別的。後一種機關，僅僅傳達實用的知識，

決非施行眞的教化之機關；但是眞的教化，是認定那種貪慾嗜利之徒使自己的人格成爲不純潔是可恥之事，所以他要力避爲功利所利用的。所謂教化，實是發現於超過缺乏世界生存競爭界及功利界之上而遙遙地高懸於氣層之內的東西。」

教育之方法

此外，尼采還相信遺傳之可能，並且以爲人類現有或獲得之性質可以遺傳於後人的。氏以爲高等的人類並非完全由教育養成，有時是在教育以外產生的；父母的狀態不可不愼重，因此，結婚不可任意行事，而必須各自愼擇。氏所要求之教育的方法，是在於嚴格，毫無通融之餘地。中學校並非以中等的才能爲目標而設施的，所以對於低能者及虛弱者加以憐憫及同情而設施以一種軟弱的教育法，是極其謬誤的。所謂同情是增進不幸及保持不幸之原因，亦就是廢頹之主要機關。氏以爲我們與其以充滿同情之眼睛去憐憫他人，反不如先在你自身上立定目標，認定自己爲一完人，使全行動向着以自身之至善爲目的方面而活動；這樣一來，那較諸對於他人之同情的興奮及行動勝過許多。總之，同情是違反發展進化之法則，爲什麽呢？因爲這種法則，不外乎淘汰之法則，而同情卻是要保持應該消滅的東西的緣故。

尼采的教育思想之缺點及其價值

以上所述，是關於尼采的教育思想之大略。簡單地先說一句，尼采的教育思想，是一種貴族的個人主義，可以說大半是爲反對當時所流行的極端平等的社會主義而發揮的。氏之所以發表如此驚奇的言論及過激的意見，舉其原因，還有如次幾點：第一，氏的身體很虛弱，性質很溫順，遇着困難的事情又很缺乏抵抗的力量；因此，他想挽救自己的缺點，不得不站在與他自己的體格及性格相反對的立場而唱導這種抵

我對於尼采的教育學說之批評

抗主義的哲學及嚴格主義的教育法。請看上面所述的尼采所主張的教育法，竭力排斥同情，對於他人的過失毫不寬貸就可以思過半了。具體的說，這就是因爲尼采不欲使他人對於他自己的不幸而有憐憫表示同情之一種表示的緣故。第二，遠的說，尼采的教育學說可以說是柏拉圖（Plato）的哲學之復活。請看他所謂「新文化國」，豈不就是柏拉圖所謂「理想國」嗎？他所謂「超人」，豈不就是柏拉圖所謂「哲人」嗎？此外氏反對教育普及主張配偶之慎擇等等無一不就是柏拉圖的主張。近的說，尼采的教育學說，又可以說是受達爾文（Darwin）及俾斯麥（Bismark）兩人的主張的影響。達爾文的進化論所謂「生存競爭，優勝劣敗」，豈不是尼采所謂「強便是最高的道德，弱便是唯一的謬誤」嗎？俾斯麥的鐵血主義，所謂「武力決勝」，豈不就是尼采所謂「一切參差命運的主宰不是什麼『正義』而是『權力』」嗎？第三，尼采目睹現代教育，尤其中等教育，祇講數量的擴充，不注意於質量的充實而反稱之曰「教育普及」。據尼采的見解，以爲這種教育是沒卻少數的個人之天才，不過使一般人民都變爲凡庸化而已。這就是因爲尼采好像盧梭目睹當時社會情形之腐敗及教育實施之失當，於是大唱自然主義，同時主張教育是使社會的人「返乎自然」一樣，大唱「超人的教育」，要使極少數的天才者離開大多數民衆而單獨地受教育。尼采所謂「超人」，豈不就是盧梭的心目中所設想的愛彌爾（Émile）其人嗎。

關於上述的第一點，我以爲這是不足怪的。因爲任何一個學者，他的思想，大都與他的天性及其境遇有密切的關係，實不限於尼采一人。例如「希臘的羅馬」時代之伊璧鳩魯（Epicurus 341-270 B. C.）

他同尼采一樣，身體亦非常孱弱，他一生有兩種人病；一病胃，消化不良；二病便血。然而他終其身與病魔相抗拒，不爲所屈，不以疾病而增其痛苦卒享大壽。由此，可見伊氏之所以唱「快樂爲善，痛苦爲惡」之說，是與尼采因自己身體的孱弱而唱「強便是最高的道德，弱便是唯一的誤謬」之說有什麼區別呢？總之，伊氏無論在何時何地，都屬快樂；身體雖弱，亦求勝過牠，不以身體之故而影響其快樂。因爲如此，所以伊氏對於外事，毫不過問，所謂「不在其位，不謀其政」而已。伊氏的心目中亦有一個理想的目標；這個目標伊氏稱之爲「賢人」（Wise men）伊氏以爲「賢人」悉天下奉一身，固所不取；損一毫利天下，恐亦不爲。他處社會，從現在看起來，實不啻一般「寄生蟲」（Parasite）而已。關於這一點，尼采曾經對他批評過，尼采說伊氏係第一個的腐朽（decadence）而沒有神經的。此外，還有些人以爲伊氏的哲學以快樂爲至善，以個人爲無上，有類病夫的哲學。殊不知我們若易地以觀，那麼，尼采的哲學，以權力爲至善，以超人爲無上，豈不是有類瘋狂者的哲學嗎？總之，凡一個學者的思想，無論從他自己的性格之同一的方面或反對的方面做出發點，除非他的論點偶然適合於客觀的標準，總不免各有所偏的。因爲如此，所以我以爲尼采的哲學的第一個原因，就事論事，是不足怪的。關於上述的第二點，我以爲這亦是當然的事實。因爲從全部西洋歷史看來，無論那一個時代的學者的思想，除非有些人有意地從事於社會之根本的改造而將舊社會的制度習慣破壞而無遺，總不免不是爲歷史上傳統的因襲的思想所束縛，就是要遷就於現存的社會之制度。就前一方面而論，從希臘時代一直到了現代所有教育思想，說來說去，無一不受希臘的哲學的影響；具體

的說，有些是由解希臘的哲學，尤其利用亞里士多德（Aristotles）的哲學，例如中世紀之基督教教育是；有些是模仿希臘的哲學，例如文藝復興時代之人文主義教育是；有些是改造希臘的哲學，例如第十八世紀之新人文主義教育是；有些是回憶希臘的哲學，尤其回憶柏拉圖，例如現今之那篤爾普等的教育學說是。固然，有史以來之西洋的種種教育學說，如我在緒論裏面所說，有個人主義與社會主義之論爭，然而這些教育學說，不是採用希臘柏拉圖的學說之一方面，就是採用其另一方面；一句話，都不外乎沿襲希臘的哲學，尤其沿襲柏拉圖的學說而已。卽就尼采的教育學說而論，他所謂「新文化國」，所謂「超人」，如上面所說，不外乎柏拉圖所謂「理想國」及所謂「哲人」之一種主張，不過他多少加以變更而已。由此，可見尼采祇指摘現代教育是爲歷史上傳統的因襲的思想所束縛，殊不知他自己亦犯着同樣的毛病，不啻祇知其一而不知其二了。不過我們可以說，從來的學校教育多受着中世紀基督教的教育思想及現代所流行之空想的極端平等的社會主義（並非指科學的社會主義而言）的影響而偏重於民衆教育，而尼采卻受着古代希臘教育思想的影響而偏重於人材教育，各行其是，各有所偏。復次，就後一方面而論，尼采出世的時候，一面正是自然科學勃興的時期，尤其是達爾文的進化論發刊的時期，因此，達爾文的「生存競爭，優勝劣敗」之說給予尼采以刺戟的影響，近人有稱尼采是達爾文的兒子，決非過言。但是尼采祇知道達爾文的學說之一面而遺忘掉其他一面。具體的說，尼采祇知道鬬爭是人類進化之根源，而不知道所謂優秀的份子並非僅生於極少數貴族之家，乃大部分是由羣衆之間突然出現的。因爲如此，所以尼采的

教育學說，對於那種使人類的個性不能有盡量發展的機會，而徒使一般人民都變爲凡庸化，並且祇知從事於高等的教化之門面的設施，而不知有眞的教化之實際的進行，如所謂劃一教育，不無救濟之處，然而他極端的反對教育普及，未免矯枉過正。實在講起來，尼采的這種主張，與其說是根據於教育原理，當可說是發生於社會階級的觀念。復次，尼采出胎的那一天，當代普王腓特烈威廉四世 (Friedrich Wilhelm IV) 的生辰。他的父親曾教過幾個皇家的子弟，喜有這個國瑞的巧合，爲他取了王的名字。這就是教他腦筋裏面早萌芽着一種貴族主義的思想之一個主要的原因。加之，同時又有一位氣焰萬丈不可一世之英雄俾斯麥宰相正在那邊大唱建立一個雄武的德意志帝國作爲全歐之盟主，於是尼采似乎要投俾斯麥之所好，同樣的唱導「超人的教育」，以爲這種「超人」之產生，將發現於日耳曼人種之間。因爲如此，所以近人有稱尼采是俾斯麥的兄弟，亦非過言。總之，尼采的教育思想，是一種貴族階級的思想，同時又是德意志民族的國家主義的思想。那麼，我所以認尼采的教育學說無非是遷就現存的德國社會制度，不外乎此。由這一點看來，尼采既對於現存的社會制度極力遷就，迎合當代統治者之意旨，而不思起而抵抗牠，打破牠，那麼，他的行爲，又是與他的抵抗主義自相矛盾了。關於上述的第三點，我在上面討論第二點的時候已經說過了。尼采的這種教育思想，對於劃一教育太沒卻個性之發展而偏重於使人民變爲平庸化之流弊，不無救濟之處；然而他硬說偉大的人物之階級是固定的，有生以來，就與其他階級有別；並且不知道就是偉大的人物之養成，亦必須在某種程度之內，先經過一般的陶冶，然後再因材施教，課以特殊專門之學

間。不甯唯是，並且優秀的人物，並非任何社會都能夠產生的，在他未產生以前，社會一般之程度必須發達到某種程度以上，方纔有產生優秀的人物之可能。因爲如此，所以卽從超人教育的見地看來，亦沒有輕視一般民衆教育的理由之存在。不過如上面所述，那種使大才不能夠有十分發展的機會，及不顧資性智力之何如，徒然憒憒於高等的教化，當然是應該被反對的。況且所謂社會主義的教育，亦並非祇講羣衆教育，而對於個性教育毫不注意，例如現今蘇俄社會主義的教育，除掉養成一般民衆都能夠爲社會服務外，還很注重到兒童個性的差異而因材施教。至於尼采所反對的社會主義的教育，是當時所流行的極端平等的社會主義教育，並且確如尼采所指摘，視人性生來就是絕對無差別的。這種空想的社會主義教育，較諸蘇俄所施行的那種科學的社會主義，當然是不合理的；所以我們如果一聽到尼采的言論，便將科學的社會主義教育一併排斥，那是很錯誤的。最後，我們再將尼采與盧梭二人的教育學說比較一下罷。我在上面已經說過，尼采提倡「超人教育」，盧梭雖則沒有提出什麼樣的人的教育，然而他的心目中所設想的愛彌爾其人，豈不是另具一種特別的眼光去看待的兒童嗎？此外，盧梭還有些地方如同尼采一樣，例如尼采主張祇有偉大的人物可以享受完全的教育，至於羣衆教育是無足輕重的；盧梭亦主張祇有像愛彌爾這樣的人纔可以享受教育，他雖則未曾說愛彌爾是何等的人，然而設使照盧梭的主張，愛彌爾在出生後一年間要受那樣美滿的周到的肉體之養護，決非貧苦的父母所能做到；一切教育要在家庭中請家庭教師去負責，更祇有資產階級纔能辦到。這樣看起來，盧梭所謂愛彌爾，豈不是一個富貴人家的兒子嗎？實在講

起來，盧梭與尼采二人，同是近世紀資產階級之代表，因此，前者的心目中祇有富貴人家的兒童的教育而沒有貧賤兒童的教育；後者的心目中祇有所謂「超人」的教育而沒有一般民衆的教育。若從有些地方看來，尼采較諸盧梭，也許更變本加厲。例如盧梭與尼采二人雖則同是主張「返乎自然」而不滿意於各個當時的社會制度習慣與教育，要起而破壞牠．然而前者還尊重平等、自由、博愛，並且要求到和平之道；而尼采簡直厭惡平等、自由、博愛，並且要以武力決最後勝利。所以盧梭的學說可說是促進法蘭西的大革命之導火線，尼采的學說實是釀成歐洲的大戰之醱酵。至於教育的方面，盧梭與尼采的教育學說，雖則同屬於自然，然而盧梭生在第十八世紀，那時候正是所謂「人文主義教育」極盛的時期；此外宗教教育還在社會上佔有一部分的勢力；但是盧梭認定古文學及宗教教育都是空疏的教育，所以他要唱導一種實利性與現代性之自然主義教育去代替牠。至於尼采呢，他生在第十九世紀，那時候有所謂「社會主義的」，尤其如尼采自己所稱的「極端平等的社會主義的」教育思潮存在；但是尼采認定社會主義的教育是沒卻個性而使一般人民都變爲凡庸化，所以他要採用極端的個人的自然主義而完全忽視社會方面的教育。因此，我曾經將盧梭的教育學說列入「實利的教育」條項——前編第十章——之下，現在將尼采的教育學說另入於本章所謂「自然的教育」之下，更單獨地命名之曰「超人的教育」。總之，尼采的教育思想，雖則有大可訾議的地方，然而牠亦不無可取之點。這就是如我在上面所說，尼采的教育學說，在一方面看來，是太帶有階級性，尤其富有貴族階級的色彩而忽視教育普及之價值；然在他方面看來，牠能夠

挽救劃一教育之缺陷，並且使人惹起個性尊重之注意。所以，我不管尼采的教育學說有無缺點或有無價值，然而我認定他的教育學說之影響被及於今日教育界很大，那是不得不在此地大書特書的。

第二節　自由主義的教育（一）

自然主義之影響

自從第十八世紀夸美紐斯(Comenius)及盧梭唱導自然的教育以來，這種思潮通過第十九世紀還保存着勢力；後來再由達爾文進化論的思想益增氣焰；到了尼采的手裏，更從他的哲學給與後人以一種新的刺激。此外，在教育方面，還受着斯賓塞的教育學說之影響，於是這種自然的思潮遂達到頂點。這種思潮，有長處亦有短處，我在上節裏面已經略略說過了；現在我爲明瞭觀念計，再在此地稍稍詳細將牠說明一下。但在未說明以前，有一點須先聲明的，就是無論那一種自然的思潮之發生及其變遷，都有牠的社會背景存在，尤其與各個時代經濟條件有密切的關係；但是這是哲學上的問題，我們無暇細討，現在祇就這種思潮本身而考察其得失而已。這種自然的思潮，在一方面看來，牠的長處，就是在於增長對於身體養護之注意，使人們認定身體實爲心的發展之基礎，對於學校衞生大加進步，體育運動大加獎勵，及教學法大加改良等等。在精神方面，少年之特質使人尊重，適應個性之教學法因而產生；從來那種祇使人一律地都變爲平庸化之劃一教學法因而被推翻。這些，對於教育之改良，實非淺鮮。然在另一方面看來，牠是太偏於極端的個人的傾向及自然主義，因此，不免釀成許多劇烈的風潮，無論在家庭方面，社會方面，乃至工場，

學校等等方面所謂「自由解放」、「打倒權威」以及「罷工」、「罷課」等等，都成為最流行的口號。因此，習慣傳說都被排斥，法律道德都被蹂躪，每一個人都可以任自己的所好而行動，祇管發揮自己固有的特性，對於共同所應守之生活的規律可以完全不顧。以上所述，是指一般的情形而論。現在再縮小範圍，單論教育的方面。在教育的方面，這種自然的思潮使個人固有的性質可以盡量發展，並且由個性發展而養成優越的人才；與其使人順從他人的意旨，不如任他自去發見做人之道；更徹底的說，與其使自己依賴他人，不如使他人依賴自己。這樣一來，在表面上牠雖則是以改良從來的教育為目的；然在實際上，不外乎欲將從來的教育破壞無遺，而另有一種新建設的企圖。從事於這種新建設的運動者，當首推瑞典愛倫凱女士(Ellen Key)。凱女士雖則與尼采一樣，亦是一位自然主義者；然而尼采是蔑視個人的自由，憑藉外界權威的力量去培養特出的人才；至於凱女士呢，她是尊重個人的自由而使兒童由他自己內部的力量去發揮個性。換句話說，尼采的教育學說，是從不平等不自由主義的超人的立場所主張之自然的教育，而凱女士的教育學說是從自由主義的個人的立場所主張之自然的教育。所以前者可稱為「超人的教育」，而後者則不得不另稱為「自由主義的教育」。現在先將凱女士的傳略及其教育學說論述於次：

愛倫凱的傳略

愛倫凱 (Ellen Key) 女士，瑞典人，一八四九年十二月十一日生於瑞典南部斯馬蘭州 (Smal-and)。這地方山清水秀，風光明媚，凱女士受了大自然的環境之陶融，享受田舍的家庭之幸福，所以她愛護自由的精神畢身而不衰歇。凱女士的父親名愛彌爾凱 (Emile Key) 是一位政治家，做過國議員。他所

以命名為愛彌爾，就是因為凱女士的祖父熱心崇拜盧梭的緣故。由此，可見凱女士是一位自然主義者，決非偶然。凱女士幼年好學；及長，造詣頗深。二十三歲時，去國數年，從父漫遊歐洲各國重要都會，或訪遊名勝，見聞大廣。三十歲時，她的父親事業失敗，陷於破產，因此，她不得不自謀求生之道，嘗投稿家庭雜誌，或任小學教師。後來她的聲譽日高，專心講演文學，歷史，美學等科，曾在斯德歌爾摩（Stockholm）平民大學擔任瑞典文明史講座垂二十年。女士著作很多，就中與教育有關係而且在教育史上成為不朽的傑作的，就是在一八九九年所發刊的兒童之世紀（Jahrthunderdert des Kindes）一書。女士於一九二六年四月二十五日病歿。

Ellen Key

凱女士對於教育史之否認

有一件事不可不特加記載的，就是凱女士對於一切教育史都認為無益的東西，可以付諸焚燬，獨對於蒙特梭利（Montessori）洛克（Locke）、盧梭諸人視為例外。由此，可見女士一生的思想，是受這些學者的影響，就中尤私淑盧梭的學說，對於盧梭的自然的教育學說有共鳴之感。關於這一點，我們在未敘述女士的教育學說以前，不得不先行提及。

凱女士所下的教育之定義

如上所述，凱女士的教育學說，既是一種自然主義，所以她對於教育所下之定義，亦不外乎根據於自然主義。她說：「教育是好像徐緩地使自然助長其發達；使外界周圍之關係輔佐自然之動作似的一種監

視之事業。」她又說：「教育是開發兒童固有的個性之事業」，

身體的陶冶

女士在教育上很注重身體的陶冶，以爲身體的陶冶之價值決不讓於精神的陶冶。她又以爲現代的教育，祇偏重精神的陶冶，使許多人變爲神經衰弱者，所以他大唱體育之必要。她說：「人必須服從進化論，他要知道對於次代所負的責任之重大，才能夠改良人類而使他進步。我們視身體與精神有同等的價值，所以體育與心育應該並重。但是趨向極端的知育，則怠於身體上應行注意的事項，使人變爲神經衰弱者，實危及人類之將來。因此，所以對於將來有負責任之現代人不可不極力注意體育，美與力實爲新人之特徵。」

體育與種族改良

女士除掉尊重體育自身外，還以爲體育就社會倫理上能與以有益的影響這一點看來，亦是重要的。她以爲健全的兒童，唯在兩親間有圓滿的關係的場合纔能生長。所以體育之獎勵，能自然地促進結婚法之改良；並且結婚法之改良，又是種族改進之必要條件。將來的結婚，須尊重自由；婚約者對於生產健全的子孫，應較諸他一身的幸福更要注意；以能夠完全自由決定之或自由解除之爲必要。兩親間如果感到不幸，各事虛僞，而仍然繼續夫婦的關係，則決難望其有優良的子孫之產生與養護。

女子生活之目的

女士以爲女子的職業問題亦是與子孫的長育有密切的關係。關於這一層，女士的意見是溫和的。她以爲母親之義務是女子之全生活的目的，而反對極端的女子解放論。她以爲凡爲母者，應該以母之事業爲止，捨此別無所事。

德育及知育

復次，女士關於道德教育及知識教育之意見，以爲這兩種教育之目的，在於養成人爲社會的人。但是女士同時又竭力要顧到兒童的個性，以爲這兩種教育不可不使兒童獲得個人應有的勇氣。女士以究明兒童的本質爲教育之要件。她感慨從來的教育，以爲僅以抽象的兒童爲其對象，而不知眞實的生活的兒童。所以同盧梭一樣，以爲兒童有爲兒童而生活之自然的權利，攻擊從來的教育者祇知道侈言「進化」一而實不眞解進化之法則，且侵害兒童的權利。她更說兒童有自己發展之力，可以任他們在自然的狀態之中，而不必施以種種方法。教育的祕訣，就是存在於不教育之點。女士以爲使兒童由他自己的意志而活動，由他自己的思考力而考察，以磨練其獨特的智力培養其特有的判斷爲要。這些都是構成人格之原料，所以尊重人格養成者，不可不注意於此。女士視壓迫兒童之本質而以他項替換，實爲教育上之一大犯罪。

個性尊重之必要

就是兒童之缺點，在女士看來，亦不可濫行壓迫。女士以爲所謂缺點，是善性的裏面，好像包裹德性之堅殼似的；牠自身雖沒有何等價值，然爲保護貴重物品之萬不可缺少的。在這種意味上看來，缺點亦是自然，是達到善性上之必不可缺少的階段。因此，女士大唱個性尊重之必要。她還說：「種種的重要個性不可不充分顧慮；個人之自由，除非牠有妨害他人，或侵害他人之權利，不可抑制。學校學生不可學級教導之，而宜個別的觀察之，同樣的要求及嚴格的訓練，都須廢止。兒童各具有種種相異的傾向，是可喜之事；他們各從良心所認之法則，屈服於自己所決定之法則，雖遭全世界之反對，亦不屈服，這可稱爲有個人的良心之人。三歲以前，僅知有身體上的苦痛及快樂，所以不妨加以機械的訓練。但是懲罰之時，不可不使知過失必

與懲罰有關聯。例如妨害他人，這是違反共同生活之原則，所以不妨使他與他人隔離，不許他共同遊玩。名譽心及競爭心之喚起，更宜全然排斥，現今學校之試驗及證書，殊妨害學生之創作力。

現今學校之通病

女士又痛論現在學校是精神的殺害兒童；兒童本來所有智的衝動，自己活動力及觀察力，在學校期終了時，已經消滅殆盡，決不會發展到智力與興趣。過分注入材料，及傳授以好像裝入箱子裏面之珍品似的知識，是現今教育上的通病，這種知識不久便會忘卻。所以女士主張廢止宿題或家課，以為一切學習都於學校中行之。教師的任務在於指導學生之活潑的自己學習，所以教師自身之談話及講演須大加限制。女士說：「唯自然及人類之生活，是能為生活而教育之教育。家庭及學校，宜供給以豐富的事實及事物，不可立成系統，編制課程，及施行試驗，去阻礙牠或破壞牠」女士又視男女之共同作業及共同生活為自然的秩序上之常態，故她認定男女同學是適當的。

凱女士對於幼稚園之批評

凱女士又非難幼稚園及幼兒學校之羣集的處置，與以一定的方案，使學無用的小技；以為使人一樣地變為凡庸化之學校的共同教育應該越遲越好；原來無差別的訓練不過使人甘於低劣學生生活之壓迫，不過養成羣育而已。女士又以為現今學校在價值判定上有許大的誤謬。她說：「最靜肅如大人的且能記憶所教授的事項而無誤謬之兒童，被視為模範的學生；對於保持固有的性質，能獨力做事而有創作力及新計劃的，反不知尊重他，這是不當的。即就教師而論，如那些能為學生調理精神上之養料而代其咀嚼咀嚼者，被視為優秀的教師。這種傾向亦是很誤謬的」。據女士的意見，以為教育之最高的結果，必定在各

人能從其良心之所信而行事，同時又感到爲全體之一部分而生存。能眞愛少數人，雖爲他們犧牲生命亦所不辭之人，方纔能夠爲多數人而生活，因此，女士對於今後的學校而發表如次的希望：

今後之學校

「今後的學校，宜廢除學級，而另行適於自由的學習之設備；從九、十歲起到十五或十六歲止之學生凡十二名，依他們的氣質及天性，使他們成爲一團，使他們自由地選擇所學習的教科，並且一時期宜集中於一種科目。例如夏期則使他們專習自然科學，冬期則專習數學等等。學力可試之於對話，筆上的作業，在雨天時課之。戶外的作業，必須增多。歷史地理、自然科學及數學是有作爲主要的教科之價值，尤其地理能養成多方面的考察力，牠可以爲全教科之中心。歷史傳授人種及關於社會道教之大要與各方面優秀的人物之傳記，其價值就在於這一點。最良最美的教室是圖書室，所以在圖書室裏面，宜多備書籍，可以使兒童自由閱讀；那種按兒童的年齡而限定其應讀之書，可謂愚笨之至。又將來的學校應有廣大的庭園；工作、造園、製本及競技等等是勝過方法的體操。對於教師，應該多與以各從其自己所信的自由，縮少其每日的作業，使得有充分的休養，增高他的薪俸，並開其昇進之道。

凱女士的教育學說之價值及其缺點

總之，凱女士的教育學說，是以兒童的自己活動及自由的發展爲主要的着眼點；將來的教育之目的在於使兒童就是在侵入於他人的不可侵入之範圍內，亦不可不自由活動。那種妨害兒童的自己活動，抑壓兒童的自由發展，而施行不自然的教育，太偏於實質主義，衹知道用不自然的方法機械地去從事於材料的注入；或者衹知道在所謂「一般的陶冶」，「教育的教授」及其他種種名稱之下，集許多教師於一

堂，講解得天花亂墜，結果呢，銷磨兒童所有的知識慾與自立心的那種弊害，可謂當頭一棒。不過女士同許多破壞論者一樣，亦往往爲缺點而破壞全體本來她要反對那些偏狹的極端的傾向，殊不知她自己卻走向另一極端了。具體的說，女士攻擊從來的教育者不了解眞的兒童去施教，固然是一種卓見，然而女士自己缺乏教育上之經驗，並且未明瞭學校之實況，所以她的教育學說往往流於空疏，有些到底不能實行的。尤其她同盧梭一樣主張「性本善」之說，祇要從兒童的內性裏面將他的善性發展出來，就今日科學的眼光看來，是極不合理的除此之外，女士竭力獎勵體育，固屬正當；但據有些人的見解，以爲女士的這種思想卻又走到極端，唱導依從自然淘汰之法則，排斥對於無法救治之精神的或肉體的病痛之憐憫心，就人道上看來，到底不敢贊同。這種批評是很中肯的。我覺得女士的這種意見，如同尼采指摘對於低能者及虛弱者加以憐憫及同情而施行軟弱的教育法爲謬誤，以爲同情是增進並且保存不幸之原因，亦即廢頹之主要機鍵那種論調一樣，以爲憐憫及同情是違反發展進化之法則，因爲這種法則，不外乎自然淘汰之法則，而憐憫及同情卻保存應該消滅的東西。殊不知在自然淘汰之法則以外，還有人爲淘汰之法則存在着，牠能夠對於低能者及虛弱者加以種種救濟，使他在可能的範圍之內促進其智力之發展及增長其身體之發育。如果照女士的意思，將精神缺陷者及身體虛弱者都棄諸不顧，不但有背人道，並且直視教育爲無能，那決不是健全的思想。復次，關於女士所說的結婚自由一節，據有些人的見解，亦以爲這種思想容易使人發生誤解，因爲人類有時往往忘卻強健的子孫之目標，而以輕率的判斷及一時的慾情爲自由，輕視結

凱女士的教育學說與尼采的教育學說之異同

婚，對於女士所說健全的子孫之產生反有妨害。這種批評，雖另有一種社會的背景做牠的立場，但在一般的事實上看來，亦是無可諱言的。由此，可見女士的教育學說，若從各個論點看來，確有多少的眞理，可供今日教育上的參考；然在大體上，實偏於極端的理想，難於實現，並且頗有不合理的地方。

以上所述，是關於凱女士的教育學說之大略及其批評。原來女士是瑞典的一位女子社會論者，以教育爲社會問題之一，並且以爲必有異於從來的人類始能解決的；這種人，女士稱爲「新人」。同時女士以爲這種「新人」之養成，乃是第二十世紀主要的任務，因此，女士名這世紀爲「兒童之世紀」，她的傑作兒童之世紀的命意就在於此。女士所謂「新人」，實在講起來，是模仿尼采所謂「超人」之義，以爲可以本達爾文之進化論完全改造現在的人類。但是尼采所謂「超人」與凱女士所謂「新人」又非完全同一之物，因爲如我在前面所說，尼采是以不平等不自由爲原則，而凱女士同盧梭一樣卻以平等自由爲原則的緣故。具體的說，因爲尼采是主張在羣衆以外另有一種超越羣衆之優秀的份子，並且必須離開羣衆教育而單獨教育之，這是專制獨裁的主義；而凱女士是主張一般人類各有他的固有的特性，應該依從各個人的特性而分別教育之，這是民本主義的（democratic）教育。更進一步說，尼采所謂「超人」，在表而上看來，固然是在羣衆以外之優秀傑出的人物，然而他是國家之中堅的份子，處處爲自已國家的利益打算，因此，這種「超人」，實在就是國家社會之人，並不許其自由行動。而凱女士所謂「新人」不是這樣的，主張教育養成社會之人，這雖則似乎是從社會的教育學的見地而出發，但是她同時以爲教育須使兒

童獲得個人應有的勇氣，並且有時偏重於這一點，可見女士還是採取個人主義的。綜合以上所述的諸點而觀，凱女士的教育學說，可以說是盧梭與尼采的教育學說之混合物，其中還有些地方，如課程論，是受斯賓塞的教育學說之影響而成為極端的自然的個人的教育主義。後來凱女士的這種教育思想輸入德意志，並且對於英國人格教育有共鳴之感而主張新教育者，實為哥爾利德其人。現在將哥爾利德之傳記及其教育學說論列於次：

哥爾利德的傳略

哥爾利德 (Ludwig Gürlitt) 德意志人，一八五五年生於維也納 (Wien)。自一八八六年至一九〇七年為文科中學校 (Gymnasism) 教師，從事實際教育，後來專事著作。自一九二〇年起，被推為學校改良同盟會會長，從事於中等學校改革運動。氏的著作甚多，就中與教育有關係的，則為德意志人與他的祖國 (Der Deutsche und sein Vaterland, 1902)，德意志人與他的學校 (Der Deutsche und seine Schule, 1905) 教成到男子為止之教育 (Erziehung Zur Mannhaftigkeit. 1906) 教育學 (Die Erziehungslehre. 1909) 等書。這等著作都是痛罵現今教育



Ludwig Gürlitt

而提出革新的要求。就中教育學一書，可算是集前數書中的意見之大成，我們可以由這部書窺見氏的學說之崖略。現在摘敍於次：

教育與兒童性的結合之必要

哥爾利德首先否認一般的教育學之存在，他以爲『各時代應該將少年的教育從其特別的必要而制定之組織之，所以教育如同其他生活現象一樣，應該依從發展的法則。』復次，氏痛論教育應該適應兒童的自然性。他說：『我們必須確知兒童之天賦的能力，並且明瞭影響於這能力的手段與由這影響所達到的目的，然後教育的理論纔能成立。』氏還極力攻擊教育者向來不理解兒童的精神，祇相信可依從自己的理想移植兒童以有益的能力除去其不良的部分與漠視遺傳的法則之不當。他說：『教育的理論在於將兒童當作兒童看待，以他爲自然之一部，好像自然本身一樣沒有道德上的善惡可言。從自然所領受的力量及衝動是利己的，而利已的傾向又是生活上所不可缺少的準備。各種生物所有最強烈的衝動就是求生存與依從他的自然性而生活之傾向，而其常態爲健全之高尙的事物，常有生活之價值，在一切善德中佔有最高的位置。有些論者以爲現世的生活不過是高一層的天國的生活之準備；這種論調，若從科學上眼光看來，那是毫無理由的；凡關於自己保存及蕃殖，從自然科學上看來，並無所謂惡。超越彼我的界限，及侵害他人的權利等等舉動，究屬於利己性之保存的範圍以內之事，普通人們對於這種種舉動大加非難。但從自然科學上看來，這些亦是一般兒童所共通的，並且是他們所必要的。將來之強健的狀態，可以說就根源於此。如果將這種傾向破壞，那麽人種種族之生存將絕無希望。因爲沒有利已的傾向，就沒有生

活之可言。我們對於爲保存他人而犧牲自己這一回事，認爲是不正當的；與其說爲他人而犧牲自己，不如爲他人而保存自己之爲愈。先增高自己的力量；再將牠遺傳，以加強自己的種族的勢力實屬必要。教育應該根據兒童的自然性而得到一種正確的知識；就以這種知識爲出發點，使在休眠狀態的能力得應順本性而自由地發展，不過注意他不至損害他人的同樣利益。倘能够做到這一層，那麼國家受利，決匪淺鮮。適當的教育，就是保障各個人在與他有同樣的生活目的之人類團體內得有充分發展的自由至於消滅自然的教育，決非正當之道。」

教師應有的資格及其任務

氏更非難從來的教育太爲信仰，抽象的理論，技巧，獨斷說及傳說之羈絆所束縛；並且勸告教師第一須確實觀察兒童，第二須正當指導兒童，第三須導入兒童於正當的共同生活。他說：「現代的大發見是兒童之發見；現代的最緊要而且最高貴的任務是以教師之手去拯救兒童。人們若不是經過長久的歲月，就着兒童精神的全體親自去觀察認識牠的狀態與發展的情狀，那就沒有充任教師的資格。兒童的過失，不過是他的虛弱及無經驗之表露於外面；若因此而加以鞭撻，那是苛酷之極的。又所謂教育兒童，不外乎引導他們進入未知的世界；若罰他們向所不知之過失，亦是不正當的。非兒童之能力所能做到的，不宜要求他們去做；靜坐過度，到了身體上已經發生損害，然後纔去改良坐椅，爲時已晚，不如使兒童少坐爲愈。損害身體而求得之教化，實不足以補償其勞力，較之無教化還更爲惡劣。如欲對於兒童本性不藉壓迫之力而循循善誘，那麼，其表現於發問及願望上之兒童的要求，務必滿足牠。舊教育是以教育者之意志代替兒童

之意志爲教育，重視權威之原則；新教育反是，牠是主張兒童之權利的。此外對於兒童應該給與以蒐集生活上必需的經驗之機會，因此，我們不可不使兒童與其他兒童共同生活。由此，兒童可以學得對付有同等權利的他人之意志，這就是由於生活之教育。但是要注意的，我們不可使人沒入於羣衆之中而與他人成爲一樣的形式，寧可使各個人各自保持其特色而分別爲等級，充分發揮其特別的能力。這種事實是國民集合力量之原因，所以教育不可操於一部份當局者之手，而是一般國民所應該注意的問題。

自然的教育

哥爾利德又在所謂「自然的教育」的標題之下，從自然科學的見地，視兒童是遠自過去而無限地繼續發展之保持者，以爲自然所賦與的東西應該尊重。他說：「兒童身心能力上所有的東西，都是自然所賦與的。不能夠使兒童自負責任。因此，自然的教育，無論對於何人，不強求去做非天賦的能力所能做的事業。對於兒童亦然，不要求他本質所不要的。身心的發展由於活動；常態的兒童自然地傾向活動而以遊戲爲手段，所以限制遊戲非常謬誤。教育應該利用兒童之遊戲衝動於各方面，必須依從自然之法則而貴重牠，決不可使牠變爲人工的而失掉遊戲的本質。遊戲衝動之自由的活動，能發現最高的活力，所以那些人工地去增加勞力是有害的。人生須自然地經驗種種勞苦，但若使兒童受人工的苦痛，那末免太殘酷。原來人類的幸福是從內部發生出來的；詳細的說，是從內部的調和諸能力之共同活動及內部之力與環境相一致之處發生出來的；所以所謂獨立，實是幸福之要件。各個人的幸福由各人自己所獲得；人必須自己發見自己，同時亦必須發見幸福；而自己發見實以獨立自試其力爲要件。成功之基於自意自力的，可使他認

識幸福的曙光，這時候的心的狀態，不外乎勝利的感情。所以教育兒童，想顧到兒童的行動及幸福，必須先使他們從他固有的創造衝動而活動。那種步步監督他們，時時刻刻規定目的任務及方法之教育，不過破壞他向着自己之自由的發展之初步的衝動而已。要之，自然的教育，是從兒童的需要而出發的，在兒童的一生上認識全部教化史之復現；詳細的說，兒童是從人類之動物的狀態，經過狩獵者、牧畜者、耕作者等階段而達於都市生活之復現。所謂自然的教育，就是本這事實而導他自然地發展的意思；教育改良家所企圖的，亦不外乎是這種教育。」

模範及習慣之價值

模範及習慣勝過於故意的人工的方法，這亦是哥爾利德所重視的。他說：「我們認兒童的許多性質含有罪惡意味，例如粗暴、殘酷、復仇、抵抗、虛偽、詭詐、殺傷等等行動，都是由於自己保存之本能而發動的，並且都可以發達到成爲他日有用的性能，而自然就是他所有正當的指導者。社會與其模範及習慣，可使言辭的教育成爲不必要；最沉默的教育，就是最良好的教育。因爲適合於理之事項，並不需要什麼理由去說明，而以沈默爲至當的緣故。兒童既正立在生活中，必須使他多多停留在這裏爲宜；至於學校，應該不成爲像從來的學習學校而不可不改爲生活學校或生活團體。最近教師們漸漸覺得結合看兒童之自己生活與他們的自己經驗，於學校自身是最有利益的，能夠充分發表力量，爲着高的任務而行動，必能惹起他人的模仿的行動，所以想在一定的範圍內去指導少年，他必須能在這範圍內率先奮鬥；例如公共的作業室，自然科學者及醫者的實驗室，是最適於教育人類的場所。教育者非單祇在數年間示人以模範就算了事，

必須永久有生活上的模範，纔能收效。因此，教育尤其是小學校教師，以能夠從事種種實地的作業者為宜。哥爾利德更對於順從及義務心的養成而攻擊從來的教育之誤謬，摘要於次：

強迫順從之誤謬

那種重視強迫人去順從而引起義務心之教育，實屬誤謬。這種教育出發於官僚的精神，祇不過養成不能使用他的自由之人而已。所謂義務的種類，必須以適合於担負者的性質及能力為度；但這並不是軟化、讓步及放棄他自己的權利的意味；質言之，這是理智與正義所命的意思。命令之祕訣就在於置適當的人於適當的地位，使他以自然性上所既經準備的為義務而已。

教育上衝突之原因

兒童表示反抗，或師弟間發生衝突，就歸罪於兒童，這亦是不當的。教育者與被教育者間之內部的交際如果得宜，那麼這種事情決不會發生的。但是牠所以發生，其原因就在於有先存的誤解及誤謬的關係為梗的緣故。那種強人來做不自然的順從，就是發生這種事情的原因。明定自己抑制的限界，是一個極困難的問題；我們若以為這是有絕對的必要，決非正當。情感不激烈，每不能成大事；而情感發洩的道途有二：一是向着偉大的事業，一是向着罪惡。後者若不是伴隨着身體的退化而來，大都不外乎進入歧途的偉業。我們所需要的是意志堅強的人；決不可以養成隱遁者、禁慾者為能事。

不合理之壓迫

哥爾利德根據上面所說的話，以為兒童不應該負有同樣或類似於成長者之義務，而只有順應性質、環境及時而發展之義務。舊時代保護自己的權威，傾向保守，固屬當然的事；但少年所代表的進步的精神亦有同樣的權利。兒童繼續兩親之生活上的作業，固屬至當；然而作業中採用那些於他自己有價值之特

別的發展，亦屬必需的，現在的教育者想用自己固有的理想去範圍少年，僅以種族或階級爲主體去壓迫個人，所以新舊時代的思想不免發生衝突。成長者的方面強迫兒童去担負義務使他服從命令，固屬便利；但若不是將所命令的事項加以忠實的考究，就有違反正義之虞。那種漠視兒童自己的意志，捨去兒童自己所用的尺度而另換以完全相異的尺度去度量他，豈非違反正義嗎？如果使兒童立在合理的要求之下，那麼，教育上的衝突自然會消滅的。

自然的意志發動之價值

自然是最良的指導者，然在另一方面看來，意志是由與自然相鬥爭而鍛鍊出來的；因此，這樣的鬥爭是爲將來生活上的奮鬥之準備所必要的。但是人類除掉自然地從經驗裏面所得的勞苦外，若從早年起就橫加妨害使他遭遇種種困難，我們覺得無甚價值。作業上所得的喜悅可以發揚生活感情的時候，豈不是很可以鍛鍊他的力量、義務心、忠實心及忍耐心嗎？因勤勞而獲得成功的時候，能夠惹起足以抑壓爭鬥及困難的喜悅之情。反之，不成功或無成功希望之勞苦，是抑制生活感情，喪失自信力，減弱意志的了。使人不斷地違反性之所近，雖然覺到嫌惡，亦強迫作爲，這徒然消耗力量，使無餘力再去做有益於生活的作業，在他人的命令之下不得已而行動的，是奴隸的作業；而那些從事於這種作業的兒童，不免產生有奴隸心。兒童依從自己的興趣，喜歡擴張他的力量的時候，正是在最安全的發展的途徑以達到善良之發展；否則，將遭遇挫折，用力在不正當的方面。所以對於意志，應該給與以自己滿足的方向，使有最大的活動之可能，

意志鍛鍊之方法

每遇精神興奮而不得抵抗牠的，這就是意志薄弱的表徵，亦就是謬誤的教育之結果。薄弱的意志，不

可不設法加強牠而意志可以由練習而鞏固，所以有使他養成屏除縱慾任性的習慣之必要。使兒童以不至違反本性爲限度而入於制御意志於一定的方向之環境，那是非常有益的。又身體鍛鍊最有益於意志鍛鍊，亦是無疑的事實；我們在團體的遊戲的方面，必須注意這種鍛鍊。手工對於意志的陶冶，亦是有效的。兒童爲着構成一件實物而有多方活動其身體之必要；所以手工的製作之報酬，非受自外部，而發自內部的。尤其是低能不能收形式的論理的教導之效的兒童，施以手工的指導，成效很大，因爲人可因自己的製作而增益智慧，培養判斷力，對於他人的勞作與以適切的評定，又可以由自己的作業受種種活動上的刺激。意志陶冶的目的，就在於使兒童調合他自己的諸能力以貢獻於世界。這些能力實是世界機能之一部，決不可任牠傾向破壞，而要牠常能參與創造。凡是意志具有這樣傾向的人，就是有用的人，亦就是美化他自己生活好像美的作品似的能與人以美的印象之人。

哥爾利德的教育學說之價值及其缺點

以上所述的話，是哥爾利德的教育學說的崖略。哥爾利德的這種教育思想，如同愛倫凱女士的教育思想一樣，亦是淵源於盧梭的自然主義的教育思想，不過他加以多少的變更而已。具體的說，愛倫凱女士完全如同盧梭一樣主張人性本善，而教育之目的在於由人性之內部導出其善性而已。但是哥爾利德卻不是這樣，他主張人性生來本無所謂善惡，好像自然本身，沒有道德上的善惡可言；並且他祇說出從自然所領受的勢力及衝動是利己的，而利己的傾向又是生活上所不可缺少的準備。由這一點看來，我個人覺得哥爾利德的教育學說較諸愛倫凱女士的教育學說稍爲合理，卽前者富有科學的見地，而後者帶有玄

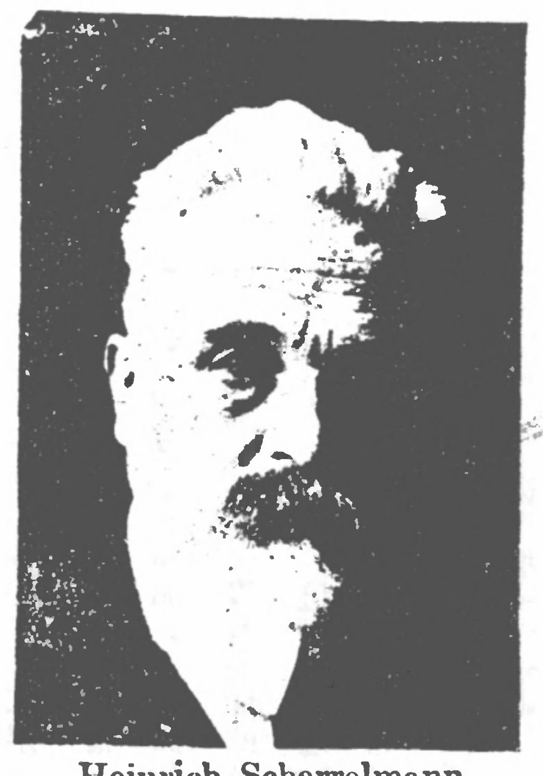
學的色彩。但是仔細地考察起來，哥爾利德的教育學說亦不無自相矛盾之處。具體的說，哥爾利德一方面既主張人性本無善惡可言，但他方面又承認兒童的許多性質含有罪惡的意味，例如粗暴、殘酷、復仇、抵抗、虛僞、諂詐、殺傷等等行動，都是由自己保存之本能而發動的。這豈不是自相矛盾嗎？殊不知兒童的自己保存之本能，簡單的說，利己心，確是一種事實，例如人類出胎的時候就會吸乳，這就是自己保存的本能或利己心的存在之一個明證。可是這種自己保存的本能或利己心是生理上的特徵，本無善惡可言，當然不能與後天所謂「損害他人」或「利他心」相提並論的；因爲如粗暴、殘酷、復仇、抵抗、諂詐、殺傷等等的損害他人的行動；又如溫和、仁愛、報恩、謙遜、誠實、愛讓等等的利他心，都是後天的具體的說，都是因社會關係而發生的。關於這一層，美國鮑必德 (Bobbitt) 說得最有價值，鮑必德以爲原始時代就有上述的兩種矛盾之道德與態度，他並且以爲一種是對內的，他一種是對外的，這兩種矛盾之道德與態度都是原始時代社會組織上所必需的。詳可參考鮑必德的課程論 (The Curriculum) 第三章第一節良好的公民之本質 (The Nature of the Good Citizen)。由此可見有道德上善惡的意味之所謂「利己心」與「利他心」，實是由於社會關係而發生；至於僅有生理上的特徵或心理上的傾向之所謂「自己保存的本能」或「利己心」，是自然的，是先天的，初無善惡可言。這兩者不可不分別；否則，那就如同哥爾利德一樣，「以子之矛，攻子之盾」了。不過從哲學的觀點而論，兒童的天性上所有的這種「自己保存的本能」或「利己心」的傾向，就是後起的有道德上善惡的意味之所謂「利己心」與「利他心」的原因；因爲人類的

天性是發展的，後來他變爲善或變爲惡，一視兒童所處的社會組織之如何而定。因爲如此，所以上述的這兩種狀態，雖非同一之物，但彼此是相互作用的。更進一步說，兒童初出胎的時候，確如哥爾利德所說，他是自然之一部，並且他的行動是個人的行動；但是要注意的，這時期的個人，雖則各自行動，然而在同類之間，決沒有自相殘殺，也沒有與他種動物集合來殘殺同類的。由這一點看來，兒童時期的所謂個人彼此之間是自由的、平等的、又是互相親愛的；一句話，就是有社會性的。這種個人我無以名之，名之曰「個別的個人」。因爲所謂「個別」，雖則各自行動，然而沒有侵犯他人的行動的意思。詳細的說，這時候的人類，究竟還是個人孤立生活，不是人類共同生活，所以在形態上他只算是個人，不是社會，然究其本質，他未嘗不已經具有社會性了。到了兒童將進入成長的時代，猶歷史由野蠻時代將進入於文明時代，那麼，他漸漸與他人發生關係，並且隨歲月的推移，人我的關係愈趨愈密，因此，各個人就不能孤立生活，而進入於共同生活了。在這時候的兒童，既然是與他人共同生活，所以他雖則知道「自我」之外還有一個「他我」存在，然而彼此之間還不分畛域而有利害的觀念。因此，彼此既不分畛域而在不互相侵犯的範圍之內，一面共同生活，一面各自保存，故我還稱之爲「個別的個人」。然而兒童一到了完全進入成人的時代，他往往因受從來的社會組織或生產關係的影響，於是不但祇圖自己的利益或謀自己的生存，並且還要與他人計較得失而容易發生彼此的利害之衝突。這時候的個人，我無以名之，名之曰「特殊的個人」。所謂「特殊」，是與「普遍」相對待的名詞，而含有階級觀念。這並非是人類的天性之本質，乃是由社會關係而發生的。例如

上面所述的哥爾利德所說的兒童的許多含有罪惡意味的性質，例如粗暴、殘酷、復仇、抵抗、虛偽、詭詐、殺傷等等行動，就是特殊的個人所有整個的道德或狀態中之片面的行動。除掉這種「特殊的個人」，還有一種最高段的個人之存在。這種最高段的個人，一方面如同「特殊的個人」一樣，始終與他人共同生活；但他方面又如同「個別的個人」一樣，決沒有彼此的利害之衝突。這種最高段的個人，我無以名之，名之曰「普遍的個人」或「社會化的個人」。這種「普遍的個人」或「社會化的個人」，在一方面看來，當然是由社會組織的進展而構成；然在另一方面看來，牠却是早已依存於「個別的個人」之本質中了。但是這種最高段的個人，在歷史上看來，除掉有些個人已經達到這種最高段的境界外，若就一般社會而論，牠是未曾發生過的。如果我們要有這種最高段的個人之發生，那麼，必須將來有一種眞正的教育之發現。換句話說，眞正的教育之終極目的，就是在於「將個別的個人推移到特殊的個人，復次再將特殊的個人推移到普遍的個人，然後永久地形成為一個普遍的個人或社會化的個人」。今後的社會，就是要有這種眞正的教育。關於這一點，我們個人曾經在拙作教育哲學，尤其在牠的第七章第三節及後序二裏面討論得很詳細，茲不復贅。哥爾利德確是已經見到這一層，但是他祇見到眞正的教育之一面，而未曾發見另一面。具體的說，哥氏祇發見兒童的本質，所以他說：「現代的大發見是兒童之發見，現代最緊要的而且最高貴的任務是從教師之手去挽救兒童」。但是他未曾說出兒童是將來社會的成人，應該使他隨着社會的進展而變成為普遍的個人或社會化的個人，所以他祇重視兒童之個性而排斥社會之權威。因為哥爾利德的

教育學說祇知注重自然的個人方面，而輕視人為的社會方面，所以論者指他的教育學說為「極端的自然的個人主義的教育」，決非過言。同時還有些人因哥氏的教育學說祇趨於一端，因起而要建設趨於另一端之教育學說；雖則易地而觀，過猶不及，彼此各有所偏，而沒有何等軒輊之可言；然而這亦可以使我們知道哥爾利德的教育學說在兒童的本質上固然有充分的真理，但是在教育的全體上未免還有商榷的餘地。據我個人的考察，以為哥爾利德與愛倫凱女士的這種教育思想，祇可以當做一種「兒童學」(Paidology）看待，而不足稱為「教育學」(Pedagogie）之全部，因為所謂「教育學」不可不包括自兒童之本質起一直達到怎樣養成社會上的有用的人為止，所以不可祇偏重於個人的性質之陶冶而忘掉社會的理想之表現。

德國之個人主義教育學者



Heinrich Scharrelmann

以上所述的話，是我對於哥爾利德的教育學說的批評。現在為讀者參考計，再將德意志方面與哥爾利德持同樣的思想的中舉出幾個主要的代表如下：保羅·弗爾斯托(Paul Förster)波奴士(A. Bonus)蒲多爾(H. Pudor)與托(Otto)沙列爾曼(Scharrelmann)等，亦都是德國的個人主義教育學者。他們的教育學

說，大同小異，現在無暇一一備述。一般的說，他們無非攻擊從來的學校太偏於知識的注入，以文字及書籍的教授為主，墨守規則與形式；又不顧兒童的個性，強使他們立於無差別的劃一的教育及教授之下，徒然空費活力於無興趣的作業。他們以為與其限制學生於教室及書籍之上，反不如使他們多從事於遊戲場上的運動、戶外課業、競技、游泳、共同唱歌等，除去學校內的慣例及權威，使變為更快活的自由的場所，以滿足兒童製作的衝動，引起他們喜悅的感情，養成能照自己的意念而奮鬥的人。兒童的希望，務必使他滿足，各自保持他固有的天性；這樣，才可以成為有力的人，並且能夠產生真正的人格。這些意見，最初多就中等教育而言，但後來在初等教育界亦逐漸發生有力的影響。這些學者的思想本來是出發於想矯正現在的學校缺點，並且不滿足於徐緩的改良而主張急劇的變化，所以他們往往不免發表奇警過激的言論，而有徒知破壞不事建設之嫌。另有許多教育學者以為這些言論並非穩健的思想，而發表許多反對的意見。就中最著名的是包爾生(Paulsen)明希(Münch)與威廉·弗爾斯托(Wilhelm Förster)諸人。因為包爾生與威廉·弗爾斯托二人所發表的意見，我想在後面幾章裏面一併敘述，此地姑且不談；明希的意見，因為後面沒有說到的機會，就在下面略述一下罷。

明希的傳略

明希(Wilhelm Munch)，德意志人，一八四三年生於士發次堡(Schwarzburg)。初學習神學，後來研究古代語及現代語學，又研究科學。從一八六六年到一八七七年任好幾個地方的中學校教師及校長；一八八八年，被任為督學官；一八九七年，因身體不康健辭職。嗣後担任柏林大學教育學名譽教授。到一

九一二年三月二十五日卒。氏的重要著作有教育之目的及教授之技術（一八八八年），將來之教育學（第二版一九〇八年），教師之精神（一九〇三年）。現在將他的將來之教育學摘敍於次：

明希對於個人主義的教育之批評

明希以爲現在那些動輒說的人格的權利與價值，似乎以爲與其接近高遠的軌範或理想，寧可尊重個性的保持；凡自然所賦與的，不問牠是什麼東西，牠自身就具有倫理的價值，爲人格養成上所應注意；以爲人類任所欲爲是神聖的要求，而忘掉人類的全存在乃是從周圍的影響而成立。人格越說得多，尊重人格的傾向越發加強，那麼，有確實的道德的中心之眞人格更不可見了。

教育之主要任務

教育上的第一任務而且是自然的一般的任務，那就在於成長的種族將他的理會力及活動力傳達給後代。關於這種事實，務必使後代者順應而且同化於團體生活，所以對於年幼者之自然的衝動及生活上的表現不免加以適當的限制。但在他方面看來，這種傳達，必須憑藉人所具有之自己發展力，而後才有遂行的可能。對於這種發展力，唯有保護牠使牠與奮而已。維持這種傳達同化及自己發展之適當的平衡，不是容易的事；因爲這並非自然地生成的，乃必須求之而後獲得的，且比之那些偶然發現的事物更容易消失。

學校與傳達

自己發表的價值與權利的確定，乃是很遲的事，而且是徐緩的。關於個性及個別指導法的價值亦是同樣的。學校從古以來，早以傳達與同化爲主，教授與訓練的意義亦不外乎此；尤其是課業的提示，勉學的習慣與順從性的養成，都是表示這種傾向。那種均齊劃一的傾向之發生，及特別注重最適於傳達教化中

之傳達的部分——知識——亦與學校所有的這種性質有關係的。

傳達與能力之發展

知識的傳達與人格上的能力修練相結合，是可能的，並且在事實上已經實行結合過的。學校已漸使學生的理會伴着他所受納的知識而進行；對於一定的技能——學生之獨立的活動——亦已經與以幾分價值了，但是對於知識、理會及獨立的能力三者之相互的關係，應該常加注意，並且以保持適當的調和爲要。

明希對於中等學校之非難

德國的中等學校教育上，從一世紀以前所行的主要理想——一般的陶冶及有價值的能力之調和的發展——在現時人的感情上已經大失威嚴了。這種理想太籠統，但是又不免褊狹；天性上之正當的而且可寶貴的差別，太被輕視；而且太抽象的，所以缺乏活潑有效的力量。因此，基於這種理想所築成的中等學校課程終不得當，而新思想的勢力就興起了。尤其是學校的課業，自始至終，不因學生的個性而有所差異；學生之自發的勤勞，比之教師的授課，非常微少；太置重知識的記憶，太以注入及被動爲主要的地位；又課業的分量過多，產生相互中和的影響，致總結果不足以養成興趣及使他獲得生活力；凡此諸點，都爲新思想所極力非難。

學校改良之必要

現時的要求上確有正當之處。一定的教材的取捨選擇，不應該太爲傳說所束縛；科學的進步，以及開化生活上的變化，實影響於教授材料的選擇聯絡及應注重之點。又知識上的壓迫太過，不但使學生厭惡學校生活，而且使他們發生某種道德上的缺點，例如隱蔽、不眞實及疏遠等感情。學校生活之內外的改良，

應該參酌臨時的情形與變化的根據而行的。

今後之中學校

大體上，今後的中學校，必須有更充分的而且純粹的教育場所之意味。學校一面為教授的場所，同時一面施行教育，並非不可能之事；然而能夠將牠完全實現，卻是很少的但是學校以外之教育往往不確實而且發現危險，所以我們希望牠的實現，更加迫切。

慎重的研究之必要

但是理論上及實際上的改良，必須有豐富的知識，並且必須慎重考慮，所以漫然提倡新奇的學說決非所宜。從偏頗的見地出發，急激地提出無限的新要求，衹不過妨礙有希望的變化之實現而已。假令能夠將現存的東西一時傾覆，那反對的見地又將隨之而興起的。

傳達之必要

將少年從學習的壓迫中解放出來與以自由之種種提案，其中多屬粗率，而且缺乏着實的考慮。制限學校的學科，僅僅保存二三項，那是不可能的事。現時所用的知識的材料，其分量過多之處，實際上決沒有像非難者所言之甚，而知識的收穫亦不是完全單靠機械的記憶。意識內容的傳達，與能力的保護及啓示同是教育上的大任務，所以不可以前者為後者的犧牲品。內容豐富是生活能力的條件，倘使過度減少牠，那麼，就會放棄現在國民所保有的優良的地位。

明希的批評之價值

以上所述的話，是明希對於極端的個人主義的教育之批評。明希的這種批評，在表面上看來，固然亦承認德國的中等學校教育有缺點，以為非將牠經過一次改良不可；同時亦承認愛倫凱女士、哥爾利德等的改良論頗有相當的理由；在骨子裏，他卻是指摘愛倫凱女士、哥爾利德的思想的偏頗與言論的過激，而

想有以矯正牠。他的目的還在於擁護從來中等學校所施行的知識教育，不過多少加以改良而已。實在講起來，明希的主張，剛剛與愛倫凱女士哥爾利德相反，而立於另一端的見地。具體的說，愛、哥兩氏是以兒童的本質爲出發點，而明希是以學校的性質爲根據；換句話說，即前者祇着重於教育的本質，後者祇着重於教育的制度；再換句話說，即前者是研究教育行動，後者是討論教育的觀念形態。我曾經在前面指出愛、哥兩氏的教育學說是「兒童學」而不足稱爲「教育學」之全部；現在我又指明明希的教育學說是「學校論」或「學制論」，亦不是「教育學」之全部。如果我們要組織一種全部的教育學，那麼，如我在前面所說，非從兒童的本質起一直說到怎樣養成社會上的有用的人爲止不可。現在我再說句話：眞正的學校教育，是必須以自尊重兒童個人的性能起一直推移到傳達成人社會的知識止爲旨，而不可祇取一端而遺忘另一端的。固然明希亦已見到這一層，他說：『知識的傳達與人格上的能力的修練，是可能的，並且在事實上已經實行結合過的。……對於知識、理會及獨立的能力三者之相互的關係，應該常加注意，並且以保持適當的調和爲要』。但是這些怎樣結合及怎樣調和，明希未曾說過，我本來無從批判牠。然而，我覺得明希以爲這些可以結合與調和，單就「結合」與「調和」兩語而論，亦就有商榷之餘地了。怎麼樣說呢？因爲教育事象是一個過程，牠是從低段逐漸地或突然地向着高段之有機的推進，並不是同程度地相連接之機械的結合，或異數量地相加而二等分之數學的調和。因爲如此，所以學校教育在教育的本質方面看來，固然必須以將來的成人社會之理想爲究竟；在教育的制度的方面看來，亦固然必須以原始的兒童個

人的性能為出發點。然而無論順推或逆溯，總必須將教育看做一個過程，一方面使原始的兒童個人的性能繼續不斷地向着將來的成人社會之理想的方面發展而進行；他方面姑不管一個人的固有性能發展而推移到什麼階段的社會之理想的境域，然必須時時刻刻認定這一個階段的社會之理想仍是依於那一個人的固有性能而存在；因此，牠又必須去組成那一個人的個人本質。這樣一來，那麼，在教育上，知識的傳達與人格上的能力的修練並非結合，乃是相互抵抗，同時又是互相作用。又知識、理會及獨立的能力三者之相互的關係，並非可以保持適當的調和，乃是促進其繼續的發展。倘我們能夠做到這一層，那麼，這纔算是眞正的教育學之全部。然而愛倫凱女士、哥爾利德與明希各行其是，各有所偏；即使明希說到個人的性能與社會的理想之結合及知識、理會、與獨立的能力之調和，然而祇有走入表面上之妥協與折衷，而未曾達到根本上之發展與進步，那麼，他們不是「過猶不及」，就是「停止不進」，都終不能解決教育上之眞正的問題。關於這一層，我曾經在拙作教育哲學一書裏面討論得很詳細，此地恕不再說。

第三節　自由主義的教育（二）

自由主義的教育之另一派

除了上節所舉的愛倫凱女士與哥爾利德二人以外，還有一位教育學者，亦是屬於自然的教育學派，而可以稱為自由主義的教育家。這就是蒙特梭利女士（Montessori）。蒙特梭利女士雖則與愛倫凱女士及哥爾利德一樣，亦以自然主義為出發點，尊重兒童的個性與自由，以「由兒童而出發」，以「兒童為

中心」及「兒童本位」等爲口號;然而她的教育學說大半從新心理學,尤其是從所謂「實驗心理學」出發,並且她在教學法方面比較地說得多些,因此,有些人將她的教育學說與德國實驗教育學的代表者例如摩曼(Meumann)與拉伊(Lay)二人的實驗教育學相提並論而稱她爲「實驗派」或「新心理派」。並且她的教育學說不但以心理學、生理學、生物學及醫學爲根據,而且以自然科學者之精神去確立教育法,以自由自發的原理爲她的哲學的基礎。具體的說,她以爲自然科學者之精神是在於擴張對於自然現象之興趣,並且不可不進入於愛自然的純粹思考之哲學的綜合;換句話說,她是欲將經驗的自然主義提高到哲學的原理爲止。因爲如此,所以又有些人稱她的教育學說爲「經驗派」。我曾經在本書前編第十四章——結論——裏將她歸入於「經驗派」,就因於此。但是現在我仔細地一想,覺得蒙特梭利女士的教育學說與尼采、愛倫凱女士及哥爾利德諸人的教育學說一樣,是以盧梭的自然主義爲出發點,所以不如將她歸入「自然的教育」一派之列;但是在另一方面看來,蒙女士所唱導的新教育法,她的根本思想大半又是以裴司塔洛齊(Pestalozzi)福祿培爾(Förbel)等的教育思想爲根據,不過多少加以改良而已。同時,因爲她的教育學說富有「唯心論」的色彩,並不像愛倫凱女士與哥爾利德二人的教育學說多少含有「唯物論」的意味,所以蒙特梭利女士的教育學說與凱女士及哥爾利德的教育學說雖則同屬於自由主義,然而彼此又有區別,所以不得不在此地另設一節去敍述她。

蒙特梭利的傳略

蒙特梭利(Dottoressa Maria Montessori)女士一八七〇年生於意大利。父爲宗教家,女士是他

的女兒之一。除此之外，她的家世無從詳知。女士天資聰穎，曾學習醫學於羅馬大學。一八九五年，她在該大學畢業，得有醫學博士學位。意大利女子得醫學博士學位的，以女士爲第一人。旋任羅馬大學附屬精神病院的助手，與低能兒白癡兒時常接近，於是對於變態兒童的教育感到興趣。她熱心瀏覽這類書籍，對於法醫士伊太(Itard)塞根(Edouard Seguine)及意大利人類學者塞爾奇(Giuseppe Sergi)三人的著作研究尤力。結果，女士以爲變態的兒童之處理，與其說是醫學上的問題，寗可說是教育上的問題。後來她再入羅馬大學研究精神病理學、心理學、實驗教育學等，造詣益深。一八九八年，女士出席意大利吐林(Turin)地方所召集的教育會，即以低能兒的教育爲題，公開講演，鼓吹她自己的主張，大受人歡迎。後來她旅行倫敦、巴黎，對於變態的兒童教育施行種種的研究；並且對於常態的兒童亦甚加注意；於是潛心從事於一般兒童的教育方法之研究。



Maria Montessori

一九〇七年，羅馬改良建築協會爲貧民建築良好的房屋，有人提議設立兒童教育所，遂將貧民的幼兒教育委托女士去辦理。女士名此教育所爲「兒童之家」(Casa die Banbini)她在這教育所裏所發明的教育法，就是所謂「蒙特梭利法」(The Montessori Method)後來她一面實行，一面從事教育著作。於是她的教育法風靡一時，最初輸入美國，後來經過英、德、法、瑞、比等國，再普及於澳洲、印度、日本乃至中國，

到處爲人所採用。女士的著作，有科學的教育學、人類學的教育學、蒙特梭利法等。現在，我由這些書裏面將女士的教育學說摘要於次：

蒙特梭利的根本思想

蒙特梭利女士的教育學說，如上面所述，一面以盧梭、裴司塔洛齊、福祿培爾等的教育思想爲出發點，而多少加以一度的改造；一面還應用伊太、塞根兩醫士及人類學者塞爾奇等所發明的醫學、生理學等上的知識，以爲教育法的根據。所以女士的根本思想，不外如次兩點：一，對於發展的兒童，以自由自發爲必要；二，在教育的初期，以筋肉及感覺的練習爲要務。原來塞根的學說，根據生理上的原則，以感覺練習爲知識陶冶之最確實的方法；他排斥記憶，以經驗爲觀念之母。蒙女士大抵本於這種思想，在處理低能兒之際，從他們自身的內部使發現活動力，並練習他們的感覺，使直接經驗事物，以指導、要求、獎勵、使用爲主，而限制單純的教授。

自由之原則

女士在貧兒教育所，專用自由發展的原則，對於兒童的自由，唯有時從社會的見地多少加以限制。除了對於侵害或加暴於他兒童的舉動加以限制外，其他一切都不與以抑制，不用禁止的命令或規則去支配兒童，亦不用賞罰的手段。廢止抑制，就是所以獎勵獨立的活動。不是用自力去做事的，不得稱爲自由之人；所以幼兒之自由活潑的發表，實爲達到獨立狀態的要件。女士教育思想的重要點，就在於此。女士說：「自由之人是憑藉自己的力而足以活動之人，換句話說，爲滿足他的必要計，決不求助於他人之人。無論幼兒或成人，依賴他人，就是自由之限制與缺乏之表徵。因疾病的原因而已不能脫離之癱瘓病的，就

是不自由之人因社會上的原因，以親自脫靴爲可恥而不自做的，亦可謂陷於同樣的不自由狀態」。

學習上之自由

因此，女士認爲使兒童居於不動的狀態及強迫兒童學習爲不當，而加以排斥。她改良椅子，使兒童的運動得以自由限制共同的作業，廢止使多數學生依同樣的方法學習同一事項之學級教授。她以爲指導者並非在施行普通的意味的所謂教授；他雖則與學生同居，然而他並非教師，卻是觀察者。他唯有觀察各個幼兒的能力性質，與以適應他的程度而可以認爲最適當之作業；作業至於成就與否，完全任諸幼兒。無論直接或間接，不可勉強他們作業，而只有指導幼兒自學，使他們合乎正道而已。他們不能成就作業，既不必矯正他，又不必使之再試。因爲幼兒不能成就某種作業，在於未達到程度之故，可以應該與以更簡單的作業做他的準備；等他達到一定成熟的程度之後，再使他去做。

誤謬之自己發覺

爲使幼兒去發見自己的作業上之誤謬而行矯正起見，女士給與他們以種種大小不同的立方體木塊，指導者先將牠疊成塔形以示他們，隨即拆毀牠，再令他們自己去疊成同樣的塔。在這種作業上，若兒童以小立方體爲基礎，則塔必至於未成而塌倒；兒童經過這種經驗，可自覺悟誤謬，於是自會以大的木塊爲基礎，而按次將小木塊安置於其上。

自由與訓練

這種自由的方法，在旁人看來，似乎以爲是自由的誤用，並且在訓練上甚屬有害；但是女士以爲這不但無害，並且最有幫助於訓練。女士非難從來的訓練是以禁止活動，決不得謂之善；所以求不活動的訓練，應該爲兒童自己去求適當的方法而進之活動的訓練。但是如果不動，那亦並非來自外部的命令，而由於

內部的決定。實際上，女士所監理的教育所的椅子都以學生得能自由行動為度；學生雖有如許自由行動，但並不喧嘩，而非常靜肅各自從事作業。

本乎自意之不動的練習

女士又為使學生本乎自意而練習保持不動的姿勢起見，設定種種方法，例如沉默遊戲，就是一種。這是指導者先在各種的位置保持沈默不動的姿勢，使學生熟視，然後再使學生自己去保持同樣的狀態。當這時候，使學生互相監視，究竟有誰真能不運動或發聲；等到各個學生各能保持這姿勢之後，再使全體一同去練習。這樣教法，一到了室內寂然無聲好像完全沒有生活的氣息一樣的時候，就將窗幃垂下，閉暗教室；使學生瞑目而以手支撐頭部少頃，又使每個學生靜寂地各走到在隣室的指導者的傍邊。幼兒非常歡喜這種遊戲（這常可叫做練習），確能努力保持沈默不動的姿勢。

自治心之養成

女士以為尊重自由獨立的思想，當然是要注重使幼兒不待他人之力而自己去處理自己的日常生活上的事項。例如使幼兒自穿衣服，清潔身體，洒掃房屋或者與同學互相合作去處理學校用具及關照飲食等等都須要努力。所以女士在她的教育所裏，對於初年學生，就施行穿着衣服，緊紐及解紐等這一類的必要的練習；又使學得輕移桌子及椅子；使養成坐立能靜的習慣；又使步行地板上所畫的白線以整齊適當的步武。這種練習不能夠全然沒有靠着他人的助力，所以有時須使年長學生去襄助年輕的；但是平常常可努力於舉示實例及教訓，使學生知道依靠他人之力不如自力之可寶貴。對於年長的學生，則使他們多注意於身體上諸事項，例如提示洗滌耳及眼、清潔牙齒及口腔等的最良方法，或使做室內的裝飾及照

因年輕者飲食之作業。其他如植物的栽培，動物的飼養，及土器的製作等，亦爲女士的教育所的作業。

筋肉及感覺之練習

以上所述，是關於女士所主張的自由發展的法則，現在再來敍述女士所主張的關於筋肉及感覺的練習。女士尊重筋肉及感覺的練習，既如前面所說，是主張在從生理上的根據而出發。詳細為說，女士以爲體操及一般筋肉上的教育是從助步行、呼吸、發語等生理的運動之適當的發展諸種練習而成立的；並且以爲這種練習是使筋肉上的運動得能確實，使生活上的普通動作，例如穿衣、脫衣及搬運種種物品之運動得能熟練。女士爲要達到這種目的起見，她發明種種器械，以堅實普通生活上所必要的諸種運動之基礎，並且促進牠的實現。女士又用不需器械之自由體操，分爲須指導之體操與自由運動兩類。自由運動使兒童以球、輪及紙鳶等爲戲，指導的體操則使之練習步伐。同時使學生學習簡單的唱歌，以鍛鍊呼吸，強壯肺部。女士又使學生自由練習呼吸運動，其目的在於整調呼吸、運動，使作發出良好的聲音之預備。此外爲同一目的計，更施行唇、舌及牙之特別的練習。

感覺練習

女士非常尊重感覺練習。她以爲在從三歲到七歲之間所練習的感覺上的識別力，與後來精神發展有極大的關係。後來無論怎樣勤勉學習，或天性怎樣聰穎，倘幼時怠於感覺練習，亦不能補償損害；因此，她製定特別的器具，以供練習之用。

感覺練習之目的與方法

女士以使兒童接受種種刺激之知覺得到靈敏而善於識別，爲感覺練習的目的。她以爲與其給與兒童以外界周圍的事物的知識，或使他僅知其名，不如先養成感覺上的區別力，次以言語確實地表示牠的

區別，然後使記憶所知覺的事物，正確發表牠的名稱。這樣順序，才是適當。所以女士在色及形的知覺上，最初先施行區別種種的強度及種類之練習。女士以爲這樣的感覺上的教育必須認爲一種依着自力的教育；精微的感覺上的區別力，捨掉由個人自己去習得外，沒有別的方法。關於高深的知識，教師代學生去思考，再將他所思考的知識傳授給學生，固非不可；但身體的敏活及感覺的識別，則必須由各人自己去習得。所以女士所發明的練習感覺的器具，在於引起學生自身的活動，並且供給以足爲感覺練習的材料又練習上的法則，女士規定兩種：第一，將各感覺離開他感覺而練習之，以期完全發達；第二，練習先由顯著反對的事物出發，然後漸漸及於區別不顯著的事物。在普通的生活上，某種感覺特多使用，而他種感覺每因不甚使用而陷於發展不完全的狀態。例如我們的視覺，使用最多；而觸覺雖能發達到成爲十分精密的知覺，究因使用太少，所以發達甚不完全。這是一種缺點，欲補救牠，可使兒童爲「捉迷藏」一類的遊戲及作業，以練習他的感覺。現在我略敍述女士所發的感覺練習用的器具於次：

第一階段之練習

這種感覺練習用的器具，共有二十六類，以供除嗅覺外之一切感覺練習之用。第一階段的練習，對於初入學的三歲幼兒，給以木製的圓筒，使他練習，將這圓筒揷入木盤上所有的空洞。最初用同樣高度而直徑逐漸減少的十個木製的圓筒使他練習；其次給他以高度與直徑都逐漸減少的同數木製的圓筒，再次又給他以同樣直徑而高度逐漸減少的同數木製的圓筒，使他一一揷入適當的空洞內。在這樣的繼續練習之中，兒童得到種種的經驗，從物的厚薄高低及其大小，以區別物的性質。最後使兒童去處理更大的物，

使他練習更困難而且更強大的筋肉運動。例如第一，使兒童用十個立方體築成塔形，其最大的一邊有十公分，次爲九公分，逐漸減少一公分爲止。第二，使兒童用十個正方形體築成大階段。第三，使兒童用十個角棒築成長階段。

第二階段之練習

第二階段的練習，是爲練習溫度感覺及觸覺而設施的。例如使兒童用手放進貯有異溫度的水之器中，以區別牠的溫度；或閉了眼睛，用指尖去接觸許多物品等的練習。其練習觸覺之物，是個個用滑紙與粗紙所貼成的板及等分爲滑的部分及粗的部分的四角板。這種練習亦可以作爲色覺練習之用；例如先將用赤、青、黃等色所築成的毛絲的球或板放置在兒童的面前，互相混雜，然後使兒童去分類其同色的球或板；其次逐漸增加色數；再次逐漸增加差別不顯著的顏色使他練習。

第三階段之練習

第三階段的練習，是爲辨明既知的刺激的程度而設施的。例如提出粗滑不等的程度的許多紙片，使兒童依從程度而加以排列，又將這種種色板從其相類似的色度而加以分類。同時施行聽覺的練習，先使兒童區別噪音與樂音，次使細聽噪音與樂音，或裝置砂、小石子等於小箱內而搖動之，使兒童辨別所發的音響的程度，並且從音響使兒童去辨別箱內所有物品的大小。其他與沉默練習相結合，在極靜的室內，使施行細聽蠅飛之音及木葉之音等的練習。此外還爲練習重量的感覺起見，用數個重量相異的小板，使兒童將牠放置在掌上，並將手上下昇降以比較牠的重量。又使兒童接觸種種不同的形體，以養成識別幾何形體的能力。爲達到這種目的計，一面用木片將牠分爲種種形體，一面使兒童依從觸覺與視覺，以施行毫

無錯誤的將這種種木片箝入之練習。等到這種練習毫無錯誤的時候，再提示全部形體於厚紙版之上，然後觀察版上的形體與木片的形體有無相一致。紙版有三張，第一張是全部形體用青紙貼成的；第二張是唯形體的周圍的邊上用一公分寬的青紙貼成的；第三張是僅用線表示的。這種練習，是使兒童施行由最具體的立體之練習，逐漸移於平面的練習，最後抽象地了解其用線所表示的形體。

第四階段之練習

第四階段的練習，是爲練習區別樂音而設施的。例如先使兒童聽音度不等的鐘聲，以養成其一聞鐘聲即知道是那一類鐘擺響的習慣。其他在這一階段上用不同的方法反覆施行以前所做的諸種練習。具體的說，就是使兒童將用特別的器具所觀察的事物放在廣大的範圍方面去觀察，或將與那種特別的器具所關聯而得知的言語推廣應用於他種事物之上。例如使兒童說出自己或父母所穿着的衣服是光滑的或是粗糙的，使說出天是青色的，使說出周圍的房屋的某部分是三角的或是四角的等等；總之，使兒童常適用自己所既知的事物去求新的事物。

讀寫算之學習

女士又將上面所述的這種器具的練習，與讀法、寫法及算術相結合。她初以爲七歲前的兒童，使他學習這種事項，未免過早；但是她後來看到筋肉及感覺的練習成績很佳，並且看見就是白癡的兒童亦可由這種方法得到能夠讀寫，此外筋肉及感覺經過十分練習以後之兒童自己能寫能讀，因此，女士以爲學齡前的兒童，亦可由這種方法使他學習。

蒙女士之三種根本

女士在教授上所主張的三種根本原則：曰簡明（Brevity）曰單純（Simplicy）曰客觀性（Obje

原則

ctivity）。她避去共同教授，採用個別教導，每日以二小時爲限度。幼兒經過就幾何形體的周邊而練習知覺之後，可更加以擴張，使熟知已經寫過的字母的字形。其方法，用厚紙剪成字母的形，使加熟視（視覺的要素之利用）；同時使用手觸接（觸覺的要素之利用）又使他用如同書寫字母時所用的方法，將指移動於其上（運動的要素之利用）。同時使兒童懂得用筆的方法，先使他畫大字母的字形於紙上，次用赤色或青色鉛筆加以着色。那時執筆使他注意如同書寫時所用的方法，然後使傾聽指導者所發的各字母的聲音。這樣進行，視覺、觸覺及運動覺的要素能與聽覺的要素互相結合；兒童目視字母就能發音時，書寫的準備已經大略告成，於是再施行用文字去表示所聽得的言語之練習。這種方法，就是給與兒童一小箱，內儲用厚紙製成的文字，指導者每發一語音，使兒童明瞭聽到組成這一語音的各字母，即從箱裏選出各該字母排列於板上，組成這一語音的字形；其次，再使兒童傾聽指導者重新所發的這一語音，使兒童模仿，以正確他的發音。女士雖則施行書寫上必要的種種練習，但是並不教他直接書寫，因爲她以爲普通兒童不久自能突然地書寫，所以沒有直接教他書寫的必要。在實際上，女士對於四歲的幼兒，從最初準備的練習起到自能書寫止，爲時不過一個月或六週間；對於五歲的兒童，爲時更短。又所寫的文字與幼兒所用的厚紙標本甚近似。直接書寫的指導，等到兒童自己能夠書寫之後纔始施行。

讀法練習

其次是讀法的練習。先將幼兒所熟知並且時常出口的物名，清楚並且明瞭地書於紙上出示幼兒，使就所組成的文字各字母而發音。幼兒最初對於各個字母遲緩發音，不能捉到文字之全體的意味；但是後

來逐漸能夠迅速發音，將各字母的字音結合為一語，而了解其意義。又為使這種練習有趣味起見，記載玩具的名稱於紙上，當兒童能讀的時候，許他取玩具玩耍。這種練習，等到能夠讀到單語的時候，再練習讀成句。這種成句的練習，與練習單語一樣，先使兒童書寫，而後使他閱讀。據女士的實驗，以為這種練習，成績良好。但是女士對於寫法及讀法本身不甚注重，以為這種工作的繼續給與學齡前的兒童以過重的擔負，而應該以筋肉及感覺的練習為預備，至於讀法及寫法的成功不過是副產物而已。

算術練習

女士又看見三歲前後的幼兒能數一到三的數目，所以她想適應年齡使兒童獲得數的觀念與計算的技能。但是女士以為這不必用特別的器具，只可利用周圍的環境：等到略有基礎以後，可再利用兒童對於金錢的興趣，使他學習找換金錢。但從衛生上的見地，所用的金錢，以未曾用過而新的金錢為限；其他如赤色或青色的骰子或小板，亦可用為學習計算的初步。

蒙女士的教育學說及教育法之價值

以上所述，是關於蒙特梭利女士的教育學說及其所發明的新教育法之大略。尤其是這種新教育法，是女士在教育所所實行的，不過她以為其中有些是未曾完全決定的。但是一九一一年終，女士與幼兒教育所斷絕關係，因此直接在女士的指導之下所設立的教育所不幸完全歸於消滅。然而女士迄今還繼續研究，不稍懈怠。她的方法竭力擴張到年長的學生；並且如前面所說，她的方法從意大利廣及到英、美、法、瑞士等國，設立種種幼兒

Helen Hûss Parkhurst

學校以實現她的方法的亦不少。就中尤其是美國柏克赫斯特 (Helen Parkhurst) 女士所提倡的道爾頓制 (The Dalton Plan) 乃根據新心理學的教育思想並參酌蒙特梭利女士的方法而成的。

我對於蒙女士的教育學說之批評

蒙特梭利女士教育法的成功，有些人以爲這是與女士的技術與手腕大有關係，恐怕他人不易辦到。例如活動是自由的，卻有時能教人不動；又如強迫作業，卻能養成勉勵的傾向；在普通的場合，這種結果是不容易得到的，唯有像女士這樣手腕的人纔能够做得到。我個人以爲這種論調未必盡然。怎樣說呢？因爲在一方面看來，教育固然是一種藝術，或是一種技術，因此，唯有藝術的天才或有技術的才能的，纔有充任教育家的資格；但在另一方面看來，教育無非是一種科學，而有普遍妥當性與必然性，因此，如果有人明白地了解牠的性質與法則，無論何人，都能够做得到，而不限於蒙女士一人。不過祇怕有些人心懷成見，或爲傳統的思想與方法所羈絆，而不肯採用女士的方法；或者發見女士的方法有缺點，而不肯再加以一度的改良，甚至卽棄而不用。由此可見蒙女士的新思想與新方法的實現，與其說是女士的伎倆與手腕，寧可說是女士的知識與熱誠。反轉來說亦是如此；卽蒙女士的新思想與新方法所以不能爲人所實現，又並非由於那些人的技術與手腕，乃歸因於那些人沒有知識與熱誠。但是蒙女士的思想與方法的價值究竟何在？牠是否全無缺點？據有些人的見解，以爲對於學齡前的兒童之教育及低能兒的教育，女士的方法確有相當的價值，所以在幼稚園教育上，很可參考；但是對於學齡以後的兒童教育，未見得有多大的效果。假令應用這種方法，對於兒童心理的教育的研究，亦還有加工的必要。其實這是當然的結果，不足責的。因爲蒙女

士的新教育法，本來是爲學齡前的兒童及低能兒而發明的；她對於低能兒的教育格外注意。一八四六年，她發刊白癡兒之道德衞生及教育論（Traitement Moral, Hygiene et Education des Idiots）一書，一八八六年又用英文發刊白癡兒與其生理的處理法（Idiocy and its Treatment by the Physiological Method）一書，由此可見蒙女士的命意之所在了。至於學齡以前的兒童及普通兒童的教育，女士以爲她自己的方法有些地方亦可以應用，但是她並非絕對地主張到處都可以應用而無礙。所以近人一聽見蒙特梭利的方法，就會聯想牠是一種「幼稚園教育法」，決不會將牠當作「一般教育法」看待的。據我個人的見解，以爲蒙女士的思想與方法的缺點是另有所在。現在我先舉出蒙女士的學說的三要點：第一，蒙女士是一位唯心論者。在一方面看來，女士極力排斥哲學，她說：「舊式的教師，太尊重哲學的素養，而努力於了解自己所尊崇的哲學者之觀念，開口就說要祖述某哲學者的哲學，動輒引用哲學學說以炫人世」。但是在另一方面看來，女士自己爲確定以自由主義爲她的教育法之根本原理起見，別盧梭之「社會自由」（social liberty）自稱爲「一般自由」（university liberty）。所謂「一般自由」究竟是什麼，殊令人費解。這亦不無富有哲學的色彩，尤其富有唯心論哲學的嗅味。原來女士以爲黑格爾（Hegel）赫胥黎（Haxley）從唯物論的根據去說明生命是由原形質而發生的，原形質又是由分子而成立的，所以在適當的境遇之下，生命能夠自發地由物質所作成的那種主張是謬誤的。黑格爾自以爲發見了單蟲類「穆尼拉」（Monera）生物祇是由原形質而成，並沒有核心，然而蒙女士以爲黑格爾的這

種見解亦是錯誤的。據女士的自己見解，以為赤血球，從來祇被認為無核心的，但是現在有人證明這並不是這樣的：其他從來被認為僅有核心的顯微鏡生物，而現在亦有人證明彙有原形質的。她以為無論那一種原始的生物，祇有原形質而無核心，或祇有核心而無原形質，是絕對沒有的事，因此，她絕對否認「穆尼拉說」。同時，她還以為所謂原形質，所謂核心，都是物質；這兩種物質相結合，決沒有發生生命之理。因此，她斷定「生命是宿於生活的個體之中」。總之，女士以為生命並非物質的結合，乃是生物的特徵；於是她舉出生物的兩特徵：（一）有終極的目的，（二）其形狀與大小有限制，一經發展到某種程度的時候，牠不會將自體無限地增大，隨卽去繁殖同類。這兩點是與物質有區別的（見 Montessori: Pedagogical Anthropology, Chap. I）。第二，蒙女士是一位性善論者。女士的人性論有兩點：（一）人類生來就具有後日發展的要素，（二）人性本善。前者就是女士所謂內部的生命。她說：「兒童生來就是具有可以成育的身體與可以發展的心靈。……所以我們不可損害或抑壓這兩種要素所潛伏的神祕的力，而必須任牠自然的表現。」關於性善論，他說：「生命是宏大的女神，常向上發展，不斷地征服周圍的障礙而進於勝利之道。……生命，實是為我們所愛慕不置的。」第三，蒙女士是一位自由論者。女士的教育法上一貫的原理所謂「自由主義」，是上述二大假定——「內部生命本具說」與「性善說」——之當然的結論。換句話說，有善的傾向的這種生命，在女士看來，應該任牠自由發展，不論鉅細的顯現，都可以利用的；因此，女士有極端的自由主義之主張。以上三點，是蒙女士教育學說之原理的方面。復次我再來對於這種原理下一

種批評。據我個人的見解，以爲第一，原始的生物，祇有原形質而無核心，或祇有核心而無原形質，抑或原形質與核心二者兼有，姑置勿論。但是所謂生命，是否如蒙女士所說是生物的特徵，卻尙有待討論的餘地。照近來有些生物學家的見解，以爲所謂生命，不外乎是蛋白質所起的一種化學作用；牠與其他化學物是沒有多大的差異的。所差異的，祇不過限於彼此所含有的某種原素之性質及其配合之形態的問題而已。因此，所謂生命是物質的。更進一步說，照近代有些唯物的哲學家的見解，以爲世界上一切物質都是運動與發展的東西，不過牠的發展階段不同等而已。因此，所謂生命，又就是物質的運動與發展的意思。除非像蒙女士站在唯心論的立場，決不會承認在物質的生命之外，另有一種非物質的生命之存在。因爲生命是物質的，是物質的運動與發展，所以牠是必然的；具體的說，是完全爲因果律所支配的；就沒有所謂「終極的目的」之可言。同時，牠的形狀與大小是與外界周圍的環境相維繫的，除非外界周圍的環境之影響去限制牠，牠本身的發展程度亦沒有何等限制之可言。第二，人類的本性，既如上面所說，是物質的，是物質的運動與發展；再就牠的運動與發展而論，又如上面所說，是必然的，是完全爲因果律所支配的，所以牠本身就沒有所謂「善」，亦沒有所謂「惡」，更沒有所謂「善惡混」。世上所謂「善」，所謂「惡」，實在講起來，都是外界周圍的環境之好壞所使然的；因此，充其量祇可以說人性生來就具有趨善避惡之趨向或可能性而已。中國古語有說：「近朱則赤，近墨則黑」，就不外乎此。然而蒙女士所以主張「性善說」，一則由於她自己的第一個根本假定——「內部生命本具說」——使然，二則由於她太迷信盧梭、福祿培爾的哲

學觀念。所以她一方面指摘他人祖述某哲學者哲學觀念之非，而她自己卻要墨守傳統的哲學思想，豈不自相矛盾嗎？第三，人性的運動與發展，既如上面所說，是必然的，是完全爲因果律所支配的，所以牠決非自由的，也決非是有目的的行動。原來女士所謂「自由」之概念，照女士自己的解釋，以爲「自由就是活動」(Liberty is activity)。但是我以爲自由是一件事，活動另是一件事，兩者不可混爲一談。因爲自由是有目的的，譬如魚與熊掌二者不可得兼；但是我們欲捨魚而取熊掌，或者取熊掌而捨魚，可以從我所欲，任擇其一，這叫做「有目的」，也叫做「自由」。然而所謂「活動」不是這樣的，譬如魚與熊掌，不拘我們取魚或取熊掌，祇有因衝動而伸手向着這兩種物品表示出「取」的一種動作，都叫做「活動」，而沒有什麼目的之可言。再請舉一例以證明，譬如蛾之撲火，鳥之構巢，都是自然的刺激所驅使，然後發生如許的反應——活動，並沒有所謂什麼目的之存在；換句話說，就是無所謂「自由」。設使活動是與自由有關係的，這是說活動是自由之條件，要自由必須先有活動；那麼，試問所謂「必然」，難道不要活動嗎？譬如我在上面所說，人性是完全爲因果律所支配的；假使無論內外界，有某種原因發生，而人類隨着這種原因惹起一種結果，在自原因惹起結果，換句話說，自結果反應原因的過程上，難道不需要什麼活動嗎？由此，可見所謂活動是自由與必然之共同條件，決不是自由所獨有的條件。因爲如此，所以蒙女士以爲「自由就是活動」，這是不合邏輯的。再就必然與自由之關係而論，我以爲這兩者有相互作用的。不過要注意的，如我在上面所說，必然是先自由而存在的，而自由卻是爲必然所派生的。請卽以兒童爲例，兒童初出胎時是活動的，但

是他的一切行動都是必然的。具體的說，兒童初出胎時就要吸母乳，但是他最初並不知有維持或保護個體的目的之存在，卻祇爲飢寒所迫，自然而然地伸唇動舌去接觸乳頭而吸乳的。經過相當的時間之後，他才漸漸地意識着某件事情是有裨益於個體保存的，或某件事情是不然的；後來再隨歲月的推移，他的意識越發清楚，最後達到所謂「理性」的境域。總之，人類的天性活動，最初是盲目的、無意識的，後來經過相當的訓練，再由盲目的或無意識的動作而漸漸變爲半意識的，最後達到有意識的動作。總之，人生就是由必然推移到自由的意思。昂格斯（E. Engles）說「由必然的王國躍到自由的王國」。這一句話，極值得玩味！這種主張，纔是眞正的自然主義及眞正的自發主義。但是蒙女士將自然主義及自發主義與自由主義混爲一談，是極不合理的。這就是因爲女士太迷信盧梭的自然主義的緣故，殊不知盧梭的自然主義是一種主觀的自然主義，所以盧梭主張人性生來是善的，他說：「萬物離開神的手時，都是善的；一入社會，就變成爲惡了。」其次盧梭主張人性生來是自由的，而不可束縛其自由，他又說：「世人往往以爲若不用腰布卷纏嬰兒，則其姿勢將變成爲畸形，並反有妨於身體的發達。這是一種謬論，殊不知其他國家之中對於嬰兒不用腰布卷纏者不少，然而他們的嬰兒因爲能得自由之故，所以比之我們的嬰兒更多優秀，從未聞因不用腰布去卷纏嬰兒而有害及他的身體之虞。」盧梭的性善說，無論如何，是沒有科學的價值；因此，自命爲科學家並且主張以經驗爲出發點的蒙女士不應該跟着盧梭的錯誤而錯誤的。至於盧梭的自由論，主張自由是先天的，並且誤認自由就是活動，這亦是不對的，因此，曾崇盧梭的自然主義之蒙女士亦牛同

樣的誤謬。不過盧梭主張我們不應該束縛兒童的活動，這是可以贊同的；因此，蒙女士的教育法之置兒童的自動與自發，亦確是有相當的價值。但是兒童的教育，尤其學齡前的兒童教育，因爲他們的天性，在幼少的時候，還是居於必然的狀態，所以在這時候的教育，與其任兒童去自由活動，不如由指導者多加以訓練；不過指導者不應該站在成人的立場，將成人所有的知識與觀念灌輸於兒童的腦筋之中；而必須爲兒童設身處地，將兒童所喜做的作業示例或示範於兒童，使兒童去模做；並且這種示例或示範的教育，爲時不可過長，能夠越短越好，總以使兒童早達到自己意識及自己活動爲宜。倘使能夠做到這一層，那麼，這纔是眞正的自然主義自動主義及自發主義的教育，亦纔是正當的自由主義的教育。固然蒙女士亦未嘗不懂得這種道理，請看她的教育法，就是在她的「自由之原則」之下，亦時時注意指導者的示例或示範之必要，例如女士以爲沉默遊戲，指導者先在各種的位置保持他沉默不動的姿勢，使學生熟視，然後再使學生自己去保持同樣的狀態，由此可見女士並不反對示例或示範使兒童去模做了。但是我覺得蒙女士的教育法雖確有可取之處，然其根本假定在於誤認人性生來是自由的，並誤認自由就是活動，所以她雖則有時置重於示例或示範，但她所示的實例或模範，亦不過以爲是發動兒童的自由而已，殊不知這並非發動兒童的自由，乃是促進兒童的活動或發展，使他由「必然」躍進「自由」之境域的意思。因爲如此，所以有些人以爲假令應用這種方法，對於兒童心理的教育的研究，亦還有加工的必要；這種論調，確有至理。但是這亦看我們站在什麼立場去研究兒童的心理，然後才可以決定我們對於蒙女士的教育學說是否贊

同。具體的說，如果我們站在唯心論的立場，那麼，我們的主張，必定如同蒙女士的主張一樣，以爲人性是內部的生命，生來是善的，是自由的，乃至以爲自由就是活動。否則，如果我們站在唯物論的立場，那麼，我們的主張，當然與蒙女士的主張不同，以爲人性是自然的，而所謂「自然」，最初是與所謂「必然」有同一意味，並且主張教育必須使兒童迅速地由「必然」躍進「自由」的境域。不寧唯是，並且照現代唯物論者的見解，人類不但由「必然」躍進「自由」的境域，如蒙女士所說，僅養成一個自主獨立之人而已；並且要尊重他人的自由，消極的說，彼此不相侵犯，積極的說，彼此互相協助，養成一個社會上有用之人。總之，照唯物論的教育學者的觀點，以爲最原始的教育，不外乎個體對自然的環境之「刺應結」(R→S)，稍後爲自己模倣，再後爲自己學習，最後爲共同合作，無論在人類史上看來，或在人生上看來，抑或在社會上看來，都是這樣的。因此，我個人對於蒙女士所主張的個人教育，置重個人的活動，是很贊同的；然而對於她忽視社會教育的方面，毫不提及怎樣養成社會上有用之人，是頗不滿的。所以論者有以爲蒙女士的教育學說，是屬於極端的個人主義的教育，決非無故的。但是這亦不足怪的，因爲如我在前面所說，蒙女士所以發明這種教育法，其最初的動機，在於要救濟變態的兒童——低能兒或白癡兒——同時還要教養學齡前的兒童，所以她傾注意使這些兒童養成爲一個自主獨立之人，而無暇提及社會教育的方面，但其終極的目的，未嘗想不到教育最後是養成兒童爲社會上一個有用之人的緣故。惟蒙女士所發明的幼稚兒童教育法，尤其是低能兒的教育法，既又如前面所說，有相當的價值，所以風靡一時，一般教育學者認爲牠可以

作爲幼稚園教育上之良好的參考，比之福祿培爾的幼稚園的教育法上所謂「恩物」（Gabe）太模倣成人所有的既知的觀念卽縮小宇宙間萬物之性質、形狀及其法則作爲玩具，祇有抽象的概念而沒有適應兒童的性能之具體的功效者，勝過許多。如果我們除掉對於蒙女士的理論之不澈底的地方加以一度的改造外，再將她的有效的教育法大加發展，使這種教育法成爲盡善盡美之幼稚園教育法，那麽，我們不得不飲水思源，稱頌蒙女士爲幼稚園新教育法之發明家，對於幼稚園舊教育法之革命家。因此，我們在教育史上不可不將蒙女士的教育學說大書特書的。

本章的結論

以上所述，是我們對於蒙特梭利女士的教育學說之大略的批評。我的批評上所要說的話，本來不止於此，因爲現在爲篇幅所限制，所以我不能詳盡地說明，祇得姑告一個結束。同時我要聲明的：我的這種批評，不僅祇對於蒙女士的教育學說而發，儘可以普遍地應用於前面所舉的那幾位教育學者——尼采，愛倫凱女士，哥爾利德等——的教育學說之上。因爲他們如同蒙女士一樣，有些誤認人性生來就有內部的生命，有些誤認人性生來本是善的，有些誤認自由就是活動，及有些太偏重個人的方面而忽略社會的方面的緣故。因此，我對於蒙女士的教育學說所批評的話，可以說就是本章所舉的一切教育學者的教育學說之總批評。此外，我還有幾點附帶地聲明的：第一，我在前面屢次說明過的，這些教育學者的教育學說，有些地方是受斯賓塞的思想的影響；再就學術的源流而論，這些教育學說確是爲斯賓塞，盧梭等的思想所胚胎的。盧梭的思想，我在前面已經說過多少的話，可不成問題；至於斯賓塞的思想，是完全未曾提及的。爲

理在未敍述尼采的教育學說以前，本來必須先將斯賓塞的教育學說敍述一番，纔是對的；換句話說，如果從自然主義而出發，那麼，應該就着斯賓塞的教育學說之自然主義的方面的思想，一併歸入本章——自然的教育——之列，尤其將斯賓塞的教育學說放在第一位。但是現在我一則因爲本書的篇幅有限，若再將斯賓塞的自然主義的教育思想列入敍述，勢必至非將篇幅擴大不可，所以祇得將牠省略；二則因爲我在本書前編裏已經將斯賓塞的教育學說敍述過一遍，當時雖未曾將他的自然主義的方面的思想詳細地提及，祇敍述過關於他的實利主義的方面的思想一部分；但是要知道的，所謂「實利主義」，實在講起來，是胚胎於自然主義的；換句話說，自然主義實是實利主義之骨子；因此，我們一領會得實利主義的性質，那就會發生自然主義的思想與觀念，舉一反三，可以無須贅說了。我所以在本書裏面不再敍述斯賓塞的自然主義的方面的思想，亦就不外乎此；同時可以免去複沓重疊之弊。第二，我在前面已經說過的，蒙特梭利女士的教育法，有些部分是根據於摩曼及拉伊等所提倡的新心理學及其實驗教育學。現在我既將蒙女士的教育學說放在本章裏面敍述，論理亦應該同時將摩曼及拉伊等的教育學說放在本章一併敍述，但是摩曼及拉伊的教育學說是與自然主義沒有何等的關係，所以我不能將他們的教育學說用「自然的教育」這一個標題去敍述的。同時在另一方面看來，摩曼及拉伊同是一位個人主義的教育學者；但是他們的個人主義的教育學——實驗教育學——如緒論所說，却是要反對或抵抗海爾巴脫所建設的「個人的教育學」而唱導的。據摩曼及拉伊的見解，以爲海爾巴脫的個人的教育學是以哲學的心理學

爲根據，祇憑演繹法去推論兒童的心理而沒有實證的，雖則命名牠爲「科學的教育學」（Wissenschaftliche Pädagogik），然而牠實在沒有科學上的價值。如果要建設一種眞正的科學的教育學，在他們的見地，那麼以爲牠必須先以生理學、生物學等爲根據，用歸納法及實驗法去觀察或分析兒童的心理，然後再根據這種觀察或分析所得的結果規定出一種適應兒童的個性之教育法則，而命名爲「實驗教育學」；這種實驗教育學纔算是眞正的科學的教育學。由此，可見摩曼及拉伊等的個人主義的教育是與海爾巴脫的個人主義的教育相鬥爭的結果，所以我對於海氏所提倡的教育，無以名之，名之爲「舊個人主義的教育」；而對於摩、伊兩氏所提倡的教育，無以名之，名之爲「新個人主義的教育」，簡稱爲「新個人的教育」。因爲如此，所以如同田中能義一樣，擬將摩曼及拉伊等的教育學說留在下章所謂「新個人的教育」這一個標題之下，連同另幾位所謂「新個人主義的教育學者」如魏鏗（Eucken）菩特（Budde）林德（Linde）等的教育學說一併敘述，不過那時候我在這章裏面另設一節所謂「實驗的教育」，專敘述摩曼及伊拉等的教育學說，以示他與另幾位新個人主義的教育學者的學說又有區別的。第三，我在本章裏面對於各位教育學者的教育學說所下之種種批評的話，驟聽見，似乎有越過本編所應該敘述的範圍之外；具體的說，似乎其中有些話是「教育哲學」的範圍以內的問題，應該放在「教育哲學」的領域內去說明，而不應該放在「教育史」的範圍內去敘述的。但是在學理上看來，這並不是這樣的。黑格爾豈不是告訴過我們嗎？黑格爾在研究學術上，以爲哲學之研究，不可不在哲學史裏面去追尋哲學的緣起、變遷

並預測其新趨勢；換句話說，哲學史實在是哲學的全部科目中之主要的一科，無論那一種哲學，都是脫離不了哲學史上所示之整個哲學的過程而單獨地去研究的。由此，可見哲學與哲學史是有密切的關係；同一道理，教育哲學亦是與教育史有密切的關係。所以在一方面講，我們研究教育哲學的時候，不得不從教育史上去考察各個時代的教育哲學之緣起、變遷並預測其新趨勢；但在他方面講，我們研究教育史的時候，亦不得不從教育哲學，尤其不得不從現代的教育哲學的觀點去批評各個時代教育學者的教育學說，以估量牠的價值。況且本篇所敍述的現代教育學者的教育學說，就是所謂「現代教育思想」；因爲牠是一種思潮，所以牠好像「怒濤狂浪」一樣，一起一伏，鬥爭不已，尤其不得不完全地將牠放在「教育哲學」的領域內都作一度嚴密的評價。所以我在本章裏面所發表的我自己的意見，多少是屬於「教育哲學」一一科目的範圍之問題，尤其有些話是我曾經在拙作教育哲學一書裏面所發表過的材料。同時，除掉前面的那些話外，本來我還有些話要說，但是唯恐太侵蝕本書的篇幅，祇得留待讀者諸君自己去閱讀拙作教育哲學一書，那時候就會知道我個人的命意之所在了。但是還是祇就本章而論，至於以下各章，如果有些教育學者的教育學說，可以給與我個人作一度教育哲學上之研究，那麼，我個人仍要由拙作教育哲學裏摘些話出來，以作討論的材料的。現在姑不多說，再繼續地敍述別些教育學派的教育學說吧。

第二章 新個人的教育

第一節 人格的教育（一）

人格的教育學之由來

所謂「人格的教育」，可以分做兩方面解釋：一方面，牠是「社會的教育學」的反動。因爲社會的教育學太偏重社會方面而沒却個人價値的緣故。固然，在社會的教育學者中，亦有些人，例如美國的杜威等，很顧到個人的價値；但就一般而論，所謂社會的教育學者，遠自古代、中世紀起，例如柏拉圖、亞利士多德的教育論與中世紀經院哲學（舊譯煩瑣哲學）者的實在論等，都極端否認個人的價値，好像非使人成爲社會的奴隸不可；近至近世紀止，例如修拉瑪希（Schleimacher）、威爾曼（Otto Willmann）、德林（Döring）、那篤爾普（Natorp）、契加拉（Ziegler）、白爾格曼（Bergemann）、凱欣斯泰奈（Kerschensteiner）等，雖非極端地否認個人的價値，然而大致總以爲人不能離社會團體而生活，結果呢，遂使個人不得不從屬於社會團體，而失却個人自身存在的價値。（參考本書前編第十三章）因爲如此，所以人格的教育學者要起而反抗，以爲人有個人之人格與價値，並不是社會團體的附屬品。另一方面，人格的教育是從來的「個人的教育學」的反動。從來的「個人的教育學」可分爲兩種：第一種就是中世紀末

葉所謂「人文主義的教育」及近世紀初期所謂「實利主義的教育」。這兩種主義的教育雖非極端地輕視社會方面，然而因爲古代及中世紀的教育太偏重社會方面而沒却個人價值，所以這些主義要起而反抗，那確是一種事實。同時，前者太偏重個人之形式的陶冶，後者太偏重個人之實質的陶冶亦是無可諱言。（參考本書前編第六第七及第九，第十各章）第二種就是前兩種主義一入第十八世紀之所謂「啓蒙時代」，走到另一極端之「自然主義的教育」。這種主義的教育，如前章所說，是首唱於法國盧梭。盧梭嘗反復主張天賦人權、自由平等的學說，以爲人之所以爲人有絕對的價值，至於社會的組織與國家的建設，都不過是增進個人的價值之手段。因此，教育之目的亦無非在於使人成爲完全而增進他的價值。這種自然主義的教育思潮，有人稱爲「教育學的狂瀾怒濤」(pädagogische Sturm und Drang)。盧梭的教育學說，最初被巴西多 (Basedow)、撒耳士曼 (Salzmann) 應用於實際教育上，而成爲一種所謂「汎愛主義的教育」。後來牠又與英國斯賓塞的教育學說相混合，而成爲一種所謂「實利主義的教育」。（參考本書前編第十章）最後牠更被革斯尼 (Gesner)、黑爾特 (Herder)、瓦夫（Wolf）、康德 (Kant) 乃至裴司塔洛齊，福祿培爾，海爾巴脫等教育學者所祖述，修正，改良，乃至擴充而成爲所謂「新人文主義的教育」。（參考本書前編第十一，第十二兩章）就中尤其是裴司塔洛齊，他將盧梭的教育學說之消極的破壞的方面完全拋棄，使牠轉變爲積極的建設的計劃。杜威說：「裴司塔洛齊是第一個教育家幫助盧梭發展他的消極的與有點不一致的「自然主義」使成爲一種比較積極的計劃，以適當的教

育與新的教育法去改良腐敗的社會。』美國教育史家格來夫斯（Graves）亦說：『盧梭已將第十八世紀的專制、特權及虛僞等各種合成的高堂大厦搗得粉碎，而另在破壞之上建築更加耐久的新屋；因爲完成這工程，遂不得不有裴氏出來恢弘大業。』杜格南氏的見解，可謂將裴氏的工作描寫得非常逼眞！裴氏將盧梭的教育思想修正，擴充，而且加以許多新的見解，遂成爲他自己的教育學說。這種學說又分做兩方面：一方面主張教育應該爲一種自內的天然發展，他方面又主張教育建築於由外界經驗所生的觀念之上。裴氏弟子福祿培爾注力於他的第一方面，而另一個弟子海爾巴脫却注力於他的第二方面的見解之發揮。具體的說，福氏主張教育是謀兒童的天性之內的天然發展，所以他的教育法是要在兒童的生活上去發見本性；而海氏主張教育是使兒童獲得外界的經驗上所生之觀念，所以他將全副精神放在教育方法與教師的作業方面。現在我再總括地說句話，盧梭的教育學說，自巴西多將牠應用起，再經過許多位教育學者所祖述，修正，改良乃至擴充，最後到了海爾巴脫的手裏，更加以變化，並且用他自己的哲學的倫理學與心理學爲基礎，系統地組織地建設所謂「科學的教育學」。這種科學的教育學，當然不是今日所謂有眞正的意味之教育科學，乃不過是一種有系統的組織的之「哲學的教育學」（Philosophische Pädagogik）而已。關於這一點，此地無暇細述，可參拙作教育哲學第一章第二章。現在所要說的，自盧梭以迄海爾巴脫止，所有一切教育學說，其內容雖有多少的差異，但要旨大都不外乎注重個人的方面。因爲如此，所以「社會的教育學」的勃興，乃是一種自然的反動。這種「社會的教育學」首唱於修拉瑪希；而

「人格的教育學」又是這種「社會的教育學」的反動。這在上文已經說過，茲不復贅。然而站在個人主義的立場上的人格的教育學者爲什麼要反抗從來的「個人的教育學」呢？先就第一種「個人的教育學」而論，牠既如上面所說，不是有些太偏重個人之形式的陶冶，就是有些太偏重個人之實質的陶冶；至於人格的教育學者呢，牠却是要綜合或統一上面的這兩種陶冶，並且所謂生命、體驗、個性、創造、全一性等概念，以打破存在與當爲、現實與理想、普遍與特殊、個人與社會之界限，使牠由二元論而成爲一元論，並且將所建設的教育學命名爲「生命教育學」(Lebenspädagogik)。這種主張，就嚴格的眼光看，固然不是人格的教育學者所具有，乃是後起的文化教育學者所唱導，就是那篤爾普依從他所謂「社會的理想主義」(Sosial-Idealismus) 亦曾說過的；但是就廣汎的眼光看，在人格的教育學者的教育思想中，亦未曾沒有這種主張。至於牠能否貫徹這種主張，具體的說，牠能否得到存在與當爲、實現與理想、普遍與特殊、個人與社會之綜合與統一，却是另一個問題。況且在某種意味上看來，例如個人與社會兩方面，並未能爲人格的教育學者所綜合、所統一，牠的要旨還是置重個人的方面。不過因爲人格的教育學者的個人主義與人文主義的及實利主義的教育學者的個人主義稍有不同，並且可說前者是後兩者之反動，所以稱爲「新個人的主義」。關於這一點，等到讀完這些學者學說的內容，自會明白。次就第二種「個人的教育學」而論，例如盧梭的自然主義，爲抱有理想主義之人格的教育學者所反對，那是當然的事。自然主義與理想主義，自古以來，本來早已互相對抗着的；就是一派主張人屬於自然界，另一派却主張人有固定的精神，所

謂「唯物」與「唯心」的論爭，早已喧囂着的。現在我並非談全部哲學史，亦無暇重新地從古代迄至現在將牠的教育思想作再一度的敘述，好在我在上面已經將牠作過一度極簡略的說明了。況且本節的目的在於要敘述現在的理想主義，至於自然主義，不過要舉出牠以詔示我們，知道牠是理想主義之反對物而已。但是在未敘述人格的教育學者理想主義以前，我姑且借用社會的教育學者修拉瑪希的幾句話，以明理想主義的意義。修拉瑪希說：「人是在自己的內部包有世界，又欲表示自己於世界。」修氏的這幾句話，引伸的說，就是以為在一方面看來，人是從自然界去獲取他的生存上所必要的材料，且求關於全世界的知識，以多得為上。他不僅獲取各個的事物而已，並且探究其因果的關係，明瞭種種現象之根據的理由，亦以懂得多而有利於生活為上。但是人並非單是環境的產物，他不僅受納而已，並且消化所受納的事物，使牠變為一種自動力；復次，依從這種自動力去構成世界，使牠發展特殊的思想與理想，然後再依從這特別思想與理想去改造環境。一句話，人是能動的，有行動，有製作力的。然在他方面看來，自然的勢力是強大的。人不能不服從自然的法則，有時人到底不能夠脫離牠的羈絆。但是人能夠逐漸自由地構成特別的目的，使自然界服從這種目的，由創造的精神去改造自己的生存關係。在個人，使由動植物的生活表現出人類的生活；在種族，使由自然的狀態發展到開化的狀態。由此，可見精神較諸自然更為強大，而理想能使人成為支配者、創作者。人可以由其創作而達到偉大、自由及獨立的狀態，獲得有價值的生活內容，而了解生活的意義。修拉瑪希的這種見解，是否適當，留待後面討論。總之，一般理想主義者所有的見解確是這樣

的；在教育方面，到了所謂理想的人格主義的教育學者的手裏，這種見解，可謂登峯造極，何怪其對於盧梭的自然主義有極端的反動。復次人格的教育學者對於盧梭以後的各位教育學者的自然主義或個人主義究竟有什麼態度呢？這些教育學說不消說都是爲人格的教育學者所反對的。因爲盧梭的後繼者們雖非與盧梭站在完全同一的立場，然而彼此是大同小異的，人格的教育學者對於盧梭的教育學說既然表示反抗，那麼，他們對於盧梭的後繼者們的教育學說當然亦要同樣的反抗。但是盧梭與他的後繼者們間的教育學說既稍有差異，所以人格的教育學者對於盧梭的教育學說，要站在理想主義的立場去反抗；而對於盧梭的後繼者的教育學說，不得不另行改換方面去反抗。具體的說，有些從哲學的方面，有些從倫理的方面，有些從宗教的方面，有些更從藝術的方面出發而反抗。就中尤其是對於海爾巴脫的「個人的教育學」站在知識的立場這一點，他們特別從畫重情意的主觀性的觀點出發而反抗；這就是從藝術的或道德的方面出發而提出反抗。因爲如此，所以如前所說有些人稱海爾巴脫的教育學說爲「個人的教育學」，而稱人格的教育學爲「新個人的教育學」。最後，人格的教育學者對於現世紀崇奉盧梭的自然主義而起的各種自然的教育（如本編前章所舉的）究竟又有什麼態度呢？這些教育學說亦都是爲人格的教育學者所反對的。因爲這些教育學說將盧梭的自然主義更變爲極端而成爲一種極端的個人主義的教育學，具體的說，因爲這些教育學說是以感覺的個性爲主，其結果有陷於無秩序、無限制之流弊的緣故。固然，尼采所謂超人，愛倫凱女士所謂「新人」及哥爾利德的教育學裏面所謂「人格」等，亦重視人格的養成，

但是他們對於「人格」的意義所下的解釋，與人格的教育學者的解釋是各異其趣的。前幾位教育學者大抵解釋個人主義爲尊重人格的主義，以爲無指導羣衆之優異的個性，那不算是有人格，所以他們一律地反對學校之目的在於養成無個性的凡庸的人。但是人格的教育學者反對自然主義所謂「個性卽人格」的學說，而另創「人格的教育論」。例如前章所舉的包爾生、威廉·弗爾斯托、明希等，就是屬於這一派。除掉我曾經將明希的「人格論」敘述一過外，其餘兩人的「人格論」留在下面再說。但是在未敘述包爾生與威廉·弗爾斯托的人格的教育論以前，還有一位極重要的哲學者魏鏗的理想主義及以魏鏗的理想主義爲根柢所建設的人格教育論不可不先行敘述。總上所說，除掉人格的教育學者對於中世紀末葉之個人主義的教育學另有一種態度可以不再多說外，他們對於第十八世紀啓蒙時代所起之教育思想的反動，可謂是另一種形態的浪漫主義運動。因爲牠與啓蒙時代所發生的那種所謂「浪漫主義」有區別，所以又可稱爲「新浪漫主義」。那麽，牠的特徵在那裏呢？如上面所說，牠的特徵在於認定價值生產者之個性或主觀之優勢，而且重視這種個性或主觀上情意之力量，所以牠以上面所述的生命哲學爲基礎，而構成一種所謂「生命教育學」。因爲這種新浪漫主義對於第十八世紀啓蒙時代的浪漫主義互相對抗，所以有些人對於啓蒙時代所謂「教育學的狂瀾怒濤」的標語，而稱這種新浪漫主義的教育思潮爲「第二之教育學的狂瀾怒濤」。固然所謂「第二之教育學的狂瀾怒濤」這種標語，不但可以適用於人格的教育學派，而且亦可以適用於社會的教育學派，尤其是那篤爾普所謂「社會的理想主義」及文化哲學派，尤其是斯勃郎

格（Spranger）所建設的文化的教育學之上，但是因為人格的教育學派特別注重個人的人格之情意的方面，而更富有浪漫主義的色彩，所以用「第二之教育學的狂瀾怒濤」去形容這一派更覺得適切。

人格的教育學之種類

以上所述，就是人格的教育學的思想之由來及其性質之一斑。同時，我們照上面所述的話來看，所謂人格的教育學思潮又可分為三派：（一）以魏鏗之理想主義為出發點的一派，（二）以藝術為主的一派，（三）以道德的人格為主的一派。現在我順序地將這三派敍述於次。但是第一派既然是以魏鏗的理想主義為出發點，所以又不得不從魏鏗的理想主義說起。原來魏鏗的理想主義，有些人稱為「新理想主義」，因為在魏鏗以前，早已經有人唱導一種理想主義。這是什麼樣的一種理想主義呢？簡單地一句話，就是「新康德派」的理想主義，在哲學上牠究竟怎樣，姑作別論；至於教育學上，那種社會的教育學者，例如那篤爾普的教育學說，就是屬於「新康德派」的一種主張。關於這方面，可參考本書前編第十三章，現在我不過姑舉其名，使與魏鏗的理想主義互相對照，以示魏鏗的理想主義是另一種理想主義，可以稱為「新理想主義」。現在先將魏鏗的傳略及其學說略述於次：

魏鏗的傳略

魏鏗（Rudolf Eucken）德意志人，一八四六年生於普魯士的愛利希（Aurich）市。少孤，子母二人，相依為活。年十八，進高定根（Göttingen）大學，師事泰希苗拉（Teichmuller）研究亞利士多德哲學，大有所感。後二年，進柏林（Berlin）大學，受突冷得倫布爾希（Trendelenburg）的影響，研究語學，史學及哲學，更有心得。翌年，他復進高定根大學，得哲學博士學位。他經過五年文科中學校教師之後，再轉任為瑞

士巴塞爾(Basel)大學教授。一八七四年，繼斐舍爾(Kuno Fischer)任耶拿(Jena)大學教授。從這以後，遂潛心鑽研幽玄的學說。未幾隱退。到一九二六年卒。魏鏗的主要的著作有大思想家之人生觀(一八九〇年)，精神的生活內容上之戰(一八九六年)，人生之意義與價值(一九〇八年)，現代之思想(一九、九年)等書。現在就上面所舉的諸書，將魏鏗的學說摘敍於次：

魏鏗的學說之根本思想

魏鏗倡導超越自然的精神生活說，以為人應該通過自然生活而進入於精神，而且生活於新世界。他說：「現代科學的現實的思想，將各個人限制於自然法則之因果的關係之內；大計劃實業的發達，使作業成為強大的生活要素，使人從事於萃集的作業，奪去其獨立固有之生活，而不顧慮個人的特質；於是喪失生活之內的性質，而代以物質上之成功、快樂及表面的名譽。但是人並非永久地以這種狀態為滿足，企望有與自然及社會相對立之固有精神生活，乃是他的本性。人得到這種生活之後，他纔能了解生活的意義，而且感到幸福。」

精神生活之必要

魏鏗的意思，就在於使人脫離自然界及現實世界，進入精神界，以求得真正的自己。但是他却排斥祇知有自己，完全與周圍斷絕關係而唯在主觀的情調上，求獨立的個人主義；他又非難愛好否定或破壞傳統的社會關係之傾向。現在世界上，那只剩有微少殘骸的腐朽物固然很多，然而想將牠破壞或否定，那背後就不可不有新的建設力，而這種力則由於超越個人的精神能力之精神生活的存在。這種生活是由其固有的運動發展到獨立的實在，併合或包容種種差別及反對，我們達到這種生活的時候，然後纔能夠達

到超越社會及自然之狀態。反之，如果與這種精神生活斷絕關係，那麼，所有優點就全歸消滅了。這種新生活並非使人終於無爲安樂，乃是要益增其要求，使之愈加奮鬥，如果努力得到穩固的支持點，那麼，我們可以安心從事奮鬥。氏以爲現代的個人主義，力說個人的優秀，劃定優秀的個人與羣衆間的差別，因此，牠反對普通一般的事業，要離開他人而求愉快，似乎以爲如此就可以發見偉大的事業。由此，可見這種個人主義對於世人所認爲適當的風俗、習慣、法律等都漠不關心，使個人依從他的所好或所欲去發現固有的特質，並且使他毫無顧慮地去求放縱恣情的生活上之權利。然而這種個人論理爲滿足他的欲望起見，必須需要環境，所以他決非獨立的；實在講起來，他是存在於極不自由的狀態之上的。氏以爲這種個人主義，並非對於精神的人格去求自由，乃是要求感覺的慾情的人格之自由，一切訓練的廢止，亦是牠的一種主張。

自然界與精神界

魏鏗反對視精神的存在爲自然過程之繼續——自然作用之一部分——之自然主義，他以爲自然界必須以精神爲牠的根本假定，自然是由精神之總括、統合及整理之力而成立的，例如科學、美術、道德、宗教等，決非自然的產物。他說：「在科學之研究上，我們並非單祇受容感覺界，並且依靠固有思考力去構成的。我們對於宇宙的廣大無邊不禁生有驚異的感動，這亦非由外物之無限的分量所起之感覺的印象而使這種驚異的心情發動，乃是依靠由內部所發出的莫可測定之所謂觀念與周圍的環境相關映相比較時才能發生的。這種觀念，雖則由外部的印象而惹起，然而決非由牠而發生的。我們之本體上的無限與有限之合一，如有「宏大」之感，而且使之經驗。道德與宗教亦非自然之產物。在各個時代各個地方，道德與

宗教的思想固然互異，並沒有固定不動的規範，然而牠的裏面却有一種固定不動的事物之存在，亦是不可否認的。就道德的內容而論，有種種相差異的思想，然而無論如何，道德的存在這種事實，決不能否認。宗教亦然，雖則有種種宗派的鬥爭，但是人對於絕對及超自然問題，常有所感動，且大半由此去解決現實問題。所謂形而上的要求，不拘有沒有確定的方法去捉住牠，然而這種要求常存於人性之內，並且是他的重要的部分。超越一切經驗的事項之宗教的及道德的運動實為大部分的創作之源；這種行動不外乎是由人之精神的性質所發出的一定的目的觀念之活動」。

精神生活之四大要素

宗教、道德、科學及藝術，就是倭鏗以為構成精神生活之四大要素。至於這四大要素之價值，除掉上面一段所紹述的話以外，氏還有詳細的說明。但此地為篇幅所限制，無暇將牠備述；況且氏的學說固然影響及於教育方面，然而牠究竟偏於哲學的方面，所以氏的學說大部分應該讓諸西洋哲學史去敘述，至於現在所要說的，限於牠與教育學有多少關係的一部分。氏所謂「精神生活」一語，是他的哲學上的根本原理，亦就是後來所謂「人格的教育學」上的一種主張。但是所謂「精神生活」，究竟是什麼東西，並且含有怎麼樣的性質呢？這個問題，看上文所紹述的，亦可以知道崖略；現在為明瞭計，再反復地將牠作一度總括的說明。

精神生活

倭鏗所謂「精神生活」，在他自己看來，是全體的內面的本質的之根本生命。因為牠是全體的，所以牠是普遍的、一體的、超個人的、無限的；因為牠是內面的，所以牠是自發的創造的；而其全部的性質，則為獨

立、自存、自由及自主。因此，牠是不斷地發展，能無限進步的東西。就是宇宙自身，亦就是所謂精神生活。現實並未成爲精神生活，但是與物質的自然相奮鬥，並且征服牠，才能實現本質的生命。這樣的本質的生命，就是宇宙之本質，亦就是個人之眞自我，這叫做「人格」。總之，魏鐸以爲能征服自然而不爲自然所役使之生活，纔算是精神生活，而使人達到這種精神生活，這又叫做「理想主義」。

普通生活

魏鐸對於上述的這種精神生活，在反對的方面，以爲世上普通的生活是本能的制限的精神生活，其活動不外乎是單純的生活之連續。眞正的精神生活，常爲自主自由，並且有不斷的建設及永久的創造。因爲如此，所謂眞正的精神生活是捨却本能的精神生活或平常人的立脚地而進入於超越的世界的生活。這種眞正的精神生活的進步之過程是眞、善、美，而牠客觀地所表現的要素，則爲科學、道德、藝術及宗教。教育就是依從這四種要素使向着精神生活澈底地進行的。如果偏於上述的這四種要素中的一種之教育，氏以爲這並不是一種眞正的教育。後來魏鐸的這種思想爲好幾位教育學者所繼承，以包含宗教、道德、藝術、科學的人格之養成爲教育理想而建設一種所謂「人格的教育學」。就中最著名者爲普特。所以魏鐸的思想究竟有無缺點，等到敍述普特的教育學說之後，一併將牠提出來批評。但是現在有一點先要說明的，就是魏鐸的這種所理想主義，在表面上看來，似乎是與「新康德派」學者，例如那篤爾普的教育學說相同。因爲魏鐸的新理想主義，如上面所說，以爲眞正的精神生活的進步之過程是眞、善、美，而牠客觀地所表現的要素，則爲科學、道德、藝術及宗教；那篤爾普的教育學說，在他的著作哲學與教育學 (Philosophie

und Pädagogik)一書裏面，亦以爲教育是養成眞、善、美之人，而以論理、倫理及美學爲教育學的基礎。但是仔細地研究起來，魏鏗的哲學思想是形而上學的，與「新康德派」的那篤爾普以論理爲中心所建設之教育學說，頗異其趣。因爲魏鏗並不以哲學爲科學的綜合，而以哲學爲闡明生命之根柢；並且以爲這種生命就是思想與精神的實現，而成形其高深悠遠。因爲如此，所以那篤爾普的思想，是一種理想主義；而魏鏗的思想，是另一種理想主義，而可稱爲「新理想主義」。同時，那篤爾普根據他自己的理想主義所建設的教育學，他自己稱爲「社會的教育學」；而善特繼承魏鏗的新理想主義所建設的教育學，我們稱爲「人格的教育學」。現在再將善特的傳略及其教育學說摘敍於次：

善特的傳略



Gerhard Budde

善特 (Gerhard Budde) 德意志人，一八六五年二月十九日生於勒爾 (Rhyl)。在這地方的國民學校及實科中學校畢業以後，進馬爾堡 (Marburg) 及柏林大學肄業，研究現代語學。從一八九〇年到一九二三年，他担任喜爾得斯亥謨 (Hildesheim) 女學校 (Lyzeun) 教師。在這時間內，從一九一〇年起，任漢諾威 (Hannover) 女子專門學校教授，兼同地方工科大學講師。一九二二年，升任額外教授。此外，氏與該地方的教育會亦有關係。氏的著作頗多，主要的有教育理想之變遷（一九〇九年），一般陶冶與個人陶冶（一九一〇年），現代之陶

冶問題（一九一二年）舊教育與新教育（同上），精神論的教育學（一九一四年），學校改革與言語教授（一九一七年），十九世紀及現代之思潮與教育問題（一九二一年）及其他關於中學校之教育及教授的著作等書。就中尤其精神論的教育學（Noologische Pädagogik）一書建設於魏鐸的哲學基礎之上，所謂"Noologisch"亦借自魏鐸的哲學上所用的術語而建設一種所謂「人格的教育學」。現在由菩特的精神論的教育學教育理想之變遷及舊教育與新教育諸書裏面將他的教育學說略敍於下：

精神論的教育學

菩特在他的著作精神論的教育學一書自序裏說：「這部教育學是建設於魏鐸的哲學基礎之上，所謂"Noologisch"亦借自魏鐸的哲學上所用的術語。我的意思，以爲教育學之最高的立脚地，並非像社會的教育學祇求於社會團體，亦非像極端的個人的教育學置重個人之自由的傾向，乃是欲求於超越人類界及時代之規範——魏鐸所謂精神界或精神生活。精神生活雖則超越人類界，但是能與人類以影響；人類若繼續與其自然的部分相鬥爭，那就可以得而有之。苟認識這種精神生活與牠發爲宗教、道德、藝術及科學之永久不滅的形相，並且從而有所得，那這是人之眞目的。因爲如此，所以教育之最高的目的，就在於使成長中之人類去認識精神的生活之永久的軌範，而且得而有之。因爲人之眞目的存在於與精神生活的關係，所以教育之最高的目的又可稱爲人道的。這種目的在其他一切目的之上，而社會的目的及自然的目的亦都從屬於牠。第一，人應該爲自己而陶冶自己，決不可爲外的目的，亦不應該爲人類社會而受陶冶。如果能做到這一層，那麼，可以養成獨立的人格及精神的個人。就是在現象的世界裏，亦能盡力活動，而

且所成就的亦很多。」

"Noologisch"之考察與心理的考察

善特就他所主張的"Noologisch"之考察與心理的考察之不同的地方，有如次的議論。他說：

「"Noologisch"之考察，就是欲研究、追求人之獨立的精神生活之出現，將各個的活動本於全體，再根據全體而了解牠。至於心理的考察是研究心的生活之自然的狀態，且究明精神生活怎樣由現象中出現，及怎樣在現象界中活動。精神發展上之真理，唯由這種"Noologisch"之方法可以闡明牠，但是研究其及於經驗牠的人之影響的時候，乃有待於心理的見地。這兩種見地之最顯著的對照，可於宗教中看到。譬如甲乙兩人若依從心理的見地去考察他們所信仰的宗教是本乎他們自己的願望與需要而發生的；換句話說，這時候的宗教就是因他們自己的性質及他們所居的地位之如何而變化其形式的。即甲在這時候將構成一種宗教形式，乙在那時候又將構成另一種不同的宗教形式。若依從"Noologisch"的見地去考察，那就不是這樣的，任何個人，他自己必須由一個超越世界的勢力現出於獨立的精神生活的時候，宗教乃得成立。必如此而後宗教之地位始能確實，人的生存亦因宗教而得光明。但是怎樣而後宗教始能有影響及於人，人有求於宗教究竟是什麼，及將有什麼所得等等問題，尚有待於心理學（宗教心理學）的研究。」善特主張教育亦應該依從這種見地去研究，他以為人生之主要的運動，非僅就已有的存在之這一點與那一點而改良牠，乃在於新的生活之獲得，而這種新的生活必由轉回而後可能。

人道的目的與社會

善特將人置於超越自然的精神界，以為這種目的可以由人與其單純的人之點（自然的部分）行

不斷的鬥爭而達到的。教育就是要使人知得精神生活之要求是實在之根柢，應該絕對地服從牠且使之適合其要求，由是而供給以鬥爭的武器，這就是教育上之人道的目的。氏又以爲彼貴重各人的自身，在其離開社會及自然之關係的地方，而視其個人的精神的本體。但是在實際上，我們不能將人完全地離開社會及自然而考究的，所以善特亦視社會的目的與自然的目的爲教育上之第二次的目的。具體的說，氏亦以教育是使人了解其所屬的社會之生存條件與之一致爲必要；他又以爲以支配自然界的法則去利其身體的生活，亦屬得當；但是社會的要求及自然的要求必須注意其勿與精神生活之要求相衝突；如衝突時，那必須給與後者以優越的地位，這實爲教育上的要項。

的及自然的目的

觀上所述，可知善特教育學說的根本思想完全根據魏鐸的哲學思想而構成。現在再敍述善特關於實際教育的方面的意見。氏的關於實際教育的方面的意見，可於教育理想之變遷，舊教育與新教育及其他關於中學校之教育及教授的著作中窺得。氏主張將中學教育本於人格的教育而加改良。氏以爲魏鐸所說的人格及品性的缺乏，是現代教育上的大缺點。其原因就在於人與外界的關係過多，祗知道追求其所得的結果而釀成極激烈的生存競爭。他的作業偏於專門而趨於機械化，因此，他的全部性能多被切斷而破碎了。人向來因勤勞而得的內的世界逐漸成爲黑暗，失却牽引人心之力，而使精神變爲空虛的東西。氏亦主張個性有某種程度的自由之必要，他說：「人格及品性，在個性之發展上可以得到有必要的自由之保障的時候，才能看到的。我們不可因恐人誤用自由，而束縛生活；那種當養成一定模型之人，標準的人

關於實際教育之人格的教育

物及標本的種族而輕視個人獨得的性質之發展，實屬誤謬。社會對於個人沒有妨害他自由構成心的生活之權利；將人看作全然從屬於社會的東西以爲人是他的周圍的產物，而完全爲社會所支配，那是極不當的以社會爲主之教化是以社會的劃一與中庸的人物這種概念爲主，其主要點在於以爲人並非自己思考，自己行動而爲全體服務；一句話，社會狀態之改良，就是這種教化之主要的目的。這種社會的教化認定個人之存在爲惡劣的東西，將心的生活視爲一種手段。殊不知生活之眞正的保持者是卓越的個人開化生活上之進步，並非單由在社會上有悟性的分量之增加，乃是由於在什麼樣的方向上去增加悟性的分量；並且決定這種方向，有待於有指導者資格之個人。偉大的人物，發動活躍其固有的心的性質，依從他的適往前進的力量去決定時勢；他並非時代的僕從，而是時代的主人翁。」

中學校之教授

若特將上述的這種思想適用於中學校教育，在教授上主張限制知識主義，廢止的注入的教授及機械的記憶，而以擴張觀念界正確判斷及鞏固意志爲要務，因此，中學校有教授哲學之必要氏又以爲上級的學生所修的科目不宜劃一，應該以選擇的自由；對於某種學生，或減輕學科，或免除全部。具體的說，氏主張在文科中學校分爲（一）古代語，歷史；（二）哲學的文學的學科；（三）數學的自然科學的學科三組，使學生任擇一組。在實科中學校，使學生任擇數學的學科或近世語一種。在師範學校亦顧慮學生所有的數學及自然科學的大才與文學的歷史的大才而施教。

中學校之訓練

至於訓練，氏亦主張自由主義。他以爲限制自由甚屬不當；因爲在全體之下，各個人若設有順從的狀

態，那就不能發見各個人之發展。但是順從是依從確信，而不可不從自己的方面而出發。因爲無自由，不足以喚起責任之感，所以應該使學生實行自治，以養成其自治的習慣。從來的教育，對於學生多不信用，以此爲訓練的基礎，這是不對的；今後的教育，應該信用學生，不妨多多委諸學生的自治。

菩特的教育學說之價值與缺點

以上所述，是關於菩特的實際教育上的意見的大略。這種意思，當然是由他建設於魏鐸的哲學之基礎上所唱導之教育的根本思想而出發的。因爲菩特既是魏鐸的哲學思想之繼承者，所以對於他的教育學說之批評，則不得不先從魏鐸的哲學批評起。魏鐸的哲學思想究竟有無價值與缺點呢？關於這個問題，亦視我們站在什麼根本的立場去解答。如果我們站在唯心論的立場，不拘唯心論者們對於宇宙觀、世界觀及人生觀亦有多種多樣的見解，然而他們都認定魏鐸所謂的「以精神生活爲宇宙之根柢及人生之本質」是對的。然而如果我們站在唯物論的立場，那麼，我們認定魏鐸的這種假定是極不合理的。不過魏鐸的哲學思想對於第十八世紀法蘭西的機械論的唯物論哲學不無救濟之處。因爲機械論的唯物論的哲學認定宇宙、世界及人生之本質都是物質的，但是牠以爲一切萬物之本質所謂物質是固定的、死寂的，僅爲因果律所支配的。這種見解，若從現代的唯物論哲學者們的眼光看來，並不是這樣的。因爲他們以爲一切萬物之本質固然都是物質的，但是牠並不是單純的物質之機械的結合與移動，乃是物質本身固有的運動與發展之有機的變化與推進。一句話，他們以爲一切萬物之本質所謂物質是運動的，變化的，發展的；而且牠有牠的內在矛盾，促進牠自然地而運動、變化、與發展，不單是靠着外界的因果律而發起一種機

械的移動。關於這一點，爲篇幅所限制，無暇詳述，姑止於此。因爲有這一點，所以我以爲魏鐸的哲學思想頗能救濟第十八世紀法蘭西的機械論的唯物論哲學之缺陷；因爲他認定宇宙、世界及人生之本質是繼續發展，永無停止之一日的緣故。可惜魏鐸所認定的宇宙、世界及人生之本質是精神生活而不是物質，那是絕對謬誤的。因此，如果我們將魏鐸的這種根本假定之說明倒轉頭來放在唯物論的立場之上，那牠多少有可取的地方。同時，我個人覺得魏鐸的本體論及其發生論固然不足取，然而他力說精神生活的培養之必要，大資參考的。因爲照現代的唯物論哲學者的眼光看來，精神固然是爲物質所決定的，然而精神一經物質所決定之後，牠自有相當的勢力，並且有時牠能反客爲主倒來利用自然，支配自然，控制自然乃至改造自然等等。關於這一點，已經爲昂格斯(Engles)及古奴(Cunow)二人所道破，毋待我再說。不過我們如果採用魏鐸所主張的精神生活的培養之必要的這種主張，那麼，我們不可就將牠應用於幼少時代的兒童的身上，而祇可以應用於青年時代的學生的身上。因爲魏鐸的根本思想是在於認定人生來就具有精神生活，所以他主張在兒童時代就使兒童自動地去發展牠；然而照唯物論者的見解，以爲幼少的兒童還是自然之一部，因此，他固然具有內在的發展，但是他祇有發展的可能性，而沒有牠的實現性，所以欲使牠實現，那麼，最初祇有待於外界的環境之驅使與壓迫，使牠不得不實現的。後來隨歲月的推移，將外界的環境之驅使與壓迫逐漸減少，使兒童逐漸轉變爲一個自動、自主乃至自由的東西。在青年時代的學生，一般的說，他們都已入於自我意識之境域而有自動、自主乃至自由之行動；所以在這時代的教育，祇要有適當

的指導者在學生之傍，暗示以正當的途徑，使學生們自己去尋索，就可以使學生養成一獨立自治之人。由此，可見菩特將魏鏗的哲學思想特別地應用於中學校的教育之上，是很可贊同的。不過我對於菩特的主張，以為使人知得精神生活之要求是實在之根柢，應該絕對服從牠，且使之適合其要求，由是而供給以鬥爭的武器為教育上之人道的目的，而視社會的目的與自然的目的為教育上之第二次的目的，是不願贊同的。照我個人的見解，以為這三種目的——人道的、社會的及自然的——在整個的教育過程上看來，是同樣的，沒有什麼軒輊之可言；更澈底的說，是整個的目的上之三種要素。同時，我們要知道的，如果我們照唯物論的觀點，所謂自然的目的，却是居於第一位，因為如上面所說，兒童還是屬於自然之一部。所以教育的全部過程之第一階段應該先使兒童一面利用自己的自然的身體，例如耳、目、鼻、舌、皮膚乃至腦等，一面將這些感官與外界周圍的環境相接觸，以養成一束適當的「刺應結」，這就是自然的目的。牠的第二階段，應該使兒童知道在自我之外，還有一個他我之存在，以養成其社會觀念，這就是社會的目的。牠的第三階段，應該使兒童知自我與他我並非各自孤立分離的，乃是兩者間有一種內的關係與聯絡，以養成其人類意識，就是菩特所謂的「人道的目的」，亦就是魏鏗所謂的「精神生活」。實在講起來，我們所謂的「精神生活」不外乎普通所謂「意識」、「精神」乃至「自覺」等而已，決非像魏鏗所說「精神生活是超越自然的世界的乃至時代的之規範」。魏鏗祇知道責備唯物論者將自然界看作眞實在，將精神生活看做自然界的影響是謬誤的，並且反復地指摘唯物論者將精神生活解釋為物質，不外乎自然現象之

連續，其結果遂陷於二元論；殊不知他自己的這種見解，簡直是一種形而上學的或玄學的謬論。總之，據我個人的見解，以為自然却是實在之根柢，社會是由「存在」達到「當為」之媒介，至於精神生活呢，他無非是綜合或統一「存在」與「當為」這一個階段上之一種現象作用。不過這種現象作用在全體的人生上是一種極重要的東西，所以我們不得不竭力地培養牠，勿使人始終停留於自然界及個人行動而已。

有些人以為建設於魏鐸的哲學之基礎上的菩特之教育思想是溫和的個人主義，牠對於極端的自然的個人主義所反對之點是大可以採用的但是我以為菩特的教育思想對於極端的個人主義如盧梭，尼采，愛倫凱女士哥爾利德乃至蒙特梭利女士等的個人主義的方面的教育之反對，固可以稱為溫和的個人主義的教育；然而牠對於他們的自然主義的方面及那篤爾普的社會的方面的教育還是極力輕視。因此，在這一點上看來，菩特的教育學說，却可以稱為極端的反自然的及反社會的教育，無怪乎他視自然的目的與社會的目的為教育上之第二次的目的。由此，可見菩特的教育學說剛剛與愛倫凱女士及哥爾利德二人的教育學說相反，卽凱、哥兩氏的教育學說如前章所說是以兒童為本位，所以我曾經稱牠為「兒童學」而不是全部的教育學；然菩特的教育學說如上面所說是以青年為對象，並以培養他的精神生活為主要的目的，所以現在我不妨稱牠為「青年期教育論」(Adolescence)，亦不是全部的教育學。同時，菩特的教育學說又與明希的教育學說不同，卽菩特與明希二人雖則同是貫重於青年期的教育，然而明希的教育學說，如前章所說，還是擁護知識主義之教育，不過多少加以改造而已；但是菩特的教育學說，如上

面所指示，是極端地排斥知識主義，以爲脫離偏知的謬見，去調和或統一個人之知識、感情、意志三者，築成自律的精神生活，由社會的權威裏面排脫出來，由自然的壓迫裏面解放去建設眞正的人格。由此，可見明希的教育學說還是一種「知識主義的教育學」，而菩特的教育學說顧名思義，則直是所謂「人格的教育學」。以上所舉的這兩種教育學因爲各有所長，亦各有所知，如果我們善爲利用，確有互相補偏之效。我對於魏鐸的哲學思想與菩提的教育學說之批評，姑止於此。此外，我還有些要說的，因爲有些已經在前章裏面說明過，可資對照，毋須複述；有些已經詳載在拙作教育哲學一書裏面，可資參考，亦毋須贅說。

第二節　人格的教育（二）

藝術派之「人格的教育學」

上節所述的菩特的教育學說，是直接地繼承魏鐸的哲學思想，具體的說，是親炙魏鐸所謂「精神生活」，並且借用魏鐸的哲學上所用的 "Noologisch" 一語而建設的「精神論的教育學」。我們雖則命名爲「人格的教育學」，這亦不過意譯而已；然而所謂 "Noologisch" 與所謂 "Persönlichkeit" 兩語是否相同，究屬疑問。因爲如有些人所說，菩特的教育學說，雖力言人格陶冶的必要，然他對於人格之內容及陶冶的方法，殊未詳說，並且他所謂「人格」亦不免流於空漠。由此，可見菩特的「精神論的教育學」(Noologische Pädagogik) 與下面將要敍述的林德所建設的「人格的教育學」(Persönlichkeitspädagogik) 究竟是否爲同一之物，實難決定。同時，就兩者的內容而論，前者是以魏鐸所舉的科學、道德、

宗教、藝術四種要素爲出發點，而後者是唯以藝術一項爲根據，由此可見兩者之性質似乎又是有區別。因爲如此，所以我姑將林德的教育學說視爲藝術派之「人格的教育學」，另設一節去敘牠能。

林德的傳略

林德 (Enrst Linde) 德意志人，一八六四年五月二日生於多得林根 (Tuttlingen) 之古的教育都市額達 (Gotha)。從這地方實科中學校出身，轉入師範學校。畢業之後，任國民學校教師，現任同地國民學校校長。他一面從事實際教育，一面從事著述。其主要的著作，有人格的教育學 (Persönlichkeit Pädagogik, 1897) 藝術與教育 (Kunst und Erziehung, 1901) 宗教與藝術 (Religion und Kunst) 現代教育上之論爭 (Pädagogische Streitfragen der Gegenwart, 1902) 自然與精神 (Natur und Geist, 1907) 等書。上舉的諸書中，尤其人格的教育學與現代教育上之論爭兩書是討論人格的教育之重要著作。前者顧名思義，一見就是討論



Enrst Linde

人格的教育之著作。這書的要旨在於反對過信教授法，而唱導由人格去養成人格之必要。但是氏因前書未曾說得詳盡，並且唯恐有人對於前書有所誤解，更因爲看見現今之人格的教育論上往往有過度的人格熱想有以警告牠，所以氏在一九一三年再發刊後書，以補充前書之說，現在就由這兩書裏將林德的教育學說摘敘於次：

林德對於人格，舉出四要素：

人格之要素

溫情感動性熱心

一、溫情、感動性、熱心　凡偏向理智，心情冷淡，並且時常計較利害而行動的，決不得說是有人格。感情造成音樂家，又造成一個人，至少牠是造成人之要素。即使有人格的人，對於不動情的事物，決不能引起他的熱心。這種事物，因為不能使他同化，所以好像「贅物」一樣，不過停滯在他的血液內，好像不如早點將牠排洩出來為佳。但是一旦使他融合的事物，則他必須收納牠，看做寶物似的，將牠貯藏在心內；遇必要時，他必須用盡全力去防護牠，而且能夠激勵他人的熱心。因為如此，所以人格不會與牠的反對者用冷靜的態度去議論長短，使有時陷於無感覺或無安頓的狀態。例如對於醜惡卑劣的事情，因為不能與牠融合，當然會停止在冷淡的狀態。然而與有人格的人相接觸的時候，就不會帶有粘液質的冷淡遲鈍性，而卻富有爽快活潑的氣概，成為一個有興奮淋漓的情態之人。

個性

二、個性　個性與人格，往往被人們混為一物，然而這兩者決非相同，因為個性不過是人格的一種特徵而已。所謂有個性之人，就是認識自己與羣衆顯有區別的之義，尤其是指關於心的方面具有自己固有的意見的人而言。個性的等級是多種多樣的；即由與羣衆有些少的差異之狀態起，以至於氣骨峻稜，與世殊途之狀態止。單說與世殊途，不能稱為人格；在人格上，除個性外，還有必要的性質，但無個性，那人格亦不能成立。對於某物，用溫情去捉着牠，熱心地與牠發生關係；對於某物，則嫌惡牠而拒絕牠；這都是以個性為要件的。同一道理，人格亦有種類，有思想家的人格，美術家的人格，宗教家的人格，政治家的人格，研究家的

人格，教育家的人格等等，並且各種類中又有種種的區別。然而爲這等等人格所共通而必存在之點，就是各人將自己固有的特質認爲有價值的，並且以爲牠是適合於一般的道理在這一點上，足以稱爲代表人類的意識之存在。

自由活動製作力

三、自由活動製作力　強大的人格好像是破壞人類之劃一化、平等化的暗示力之岩石似的東西。在人格內藏有前人未知的新眞理、新發見與新作業的源泉。羣衆如果嘗作受外部的刺激而運動的事物，那麼，人格便是由自力而運動的物體。人格存在的地方，纔有眞正的自由與眞正的活動；因爲眞正的活動的狀態，唯有將自己成爲自己的行動及決斷的原動力，將自己從束縛平凡虛弱的人們的機紐裏內解放出來而得到自由時，才始產生，所以人格未必事事與他人一致行動，不願追隨世俗的流行，尊崇羣衆所崇拜的東西，而生隨聲附和的傾向。

力抵抗力確定不動忠實

四、力抵抗力、確定不動、忠實　這幾點都是與前面所舉的那幾種要素有關聯的。例如逆流游泳的人，無論如何，不可不有一種力而這種力，以抵抗力爲主，即維持自己的特質，確保所已構成的內部形式——思想、確信、信仰等——不易被周圍羣衆所同化之傾向。由這種事實看來，人格對於他人似乎不忠實；然而在實際上，較之他人更爲忠實。因爲他不與他人合作只是爲着堅持他的信仰與他的理想，而且要忠實於牠的緣故，至於堅持所信，必須要有不屈不撓的精神佔定地位而不搖動之力。在這一點上，人格是與所謂「品性」這種概念相一致的。

人格教育之意義

所謂人格教育，就是指以教師或教育者的人格為教育的主要手段，而以養成學生的人格為教育的目的之教育思潮而言。所以討論人格教育的人，一方面必須注意教育者的人格，他方面必須考察學生的人格。

教師之人格與訓練

教育上教育者的人格之重要，在訓練方面最能明白認識。古來教育上最注重模範；如果模範不完全，無論訓誡或賞罰，都沒有什麼價值，而模範又與教育者的人格有極大的關係。至於教授方面究竟怎樣呢？教授的成功與否，有賴於教師的人格亦甚多。

教師之人格與教授

從來教授有重視材料與重視處理材料的方法。沒有材料，固然不能教授；但是在過於重視方法，往往太輕視材料，而發生教授上的形式主義。如裴司塔洛齊嘗欲使凡做母親的人知道教導她的子女之標準的方法，海爾巴脫嘗欲給與各位教師以一種所謂「形式的階段法」的理想的方法。凡過重方法的人，往往不會想到「真能教導學生的就是教師的人格」這一回事。前述人格的四要素是教育者成功上所不可缺的；而做教師的人對於他所處理的事項，尤不可不有一種溫情。凡是教授，都有教育的影響之力；所以在教授上，必須以教師的熱情做牠的告白、證明或豫言；而這樣的教授要有個性的活動，亦是自明的道理。教師在適合於自己的方法去進行，則成功必多；所以一般地規定劃一的形式，拿牠來掣肘教師的行動，殊非發展教授之道。教授如果不是單純的傳達而還有活動及製作的意味，那麼這種教授當然亦屬必要。教師不可不假想材料是否在自己的精神內重新地創造出來；換句話說，教師不應該單祇做傳達材料的媒

運者，而必須將自己所已吸收的材料放在自己的精神之內完全地改造牠而且充分地支配牠。教師並不是傳達死的材料，乃是使材料成爲活顯的東西，在活潑潑的形態之下，與學生相接近。又教師當處理繁雜的材料的時候，亦常有把捉着而永久保留的東西；如果能够把捉住這種東西，則其統一的影響亦可以被及於學生的，教育學上的大方針或大目的就不外乎此，而且在教師的人格上得使牠表現出來。所以依從人格所施行的教授，不問所授的學科怎樣差異，或各種材料的性質怎樣不同，但是教師能夠成爲一個中心，統合種種學科及種種材料，以獲得教育的教授之實效。

就培養學生的人格之教授上的要件而論，第一、材料並不是任學生漠不關心地去迎納牠，而必須觸動學生的心情，以惹起他的興趣。具體的說，學生不可不使他得到一種有情調的觀念。但是抽象的事項不容易希望他做到這一層，因爲兒童在直觀界上去生活才能如此。所以第二要件，我們不可不施行直觀教授。這種直觀教授，往昔已經施行過的，但尤爲人格教育所必要。抽象的事項，必先具體地表明牠；尤其關於修身方面，當借詩歌或寓言等啓示以實例的時候，兒童才能經驗到。因爲這非常重要，所以學校必須成爲經驗的學校；而經驗，與其來自外部，不如發自內部爲更有價值。外部的種種經驗，固然亦不無價值；但是聽取他人的談話或閱讀書籍而在內部經驗到某項事物，且在他的感情上發生一種影響，這雖不能明白地說出，然其價值是非常大的。那種在陰暗裏面所獲得的，很有價值；因爲感情上的所獲得，是停留在陰暗裏面的，比之知識上明瞭的所獲得，其動人之力更爲強大。此外，在人格教育上，保持着快活的調子，施行自由

的對話，在不妨礙教授的目的之範圍內，使學生自由地發問及發表等等，都是要件。尤其是除去煩惱、恐怖等感情，而使用詼諧，實能傳播校內的和煦愉快的空氣，使教者與受教者間之心的接觸可以自由無礙，因此，在感情及思想的感染上亦最有效果。

人格教育上之誤解

以上所述，是林德對於人格教育所舉的重要點，但世人對於人格教育誤解不少，所以氏為豫防誤解起見，舉出最顯著的誤解而加以解釋。

人格與方法

第一、有些人以為人格教育祇要有人格而無需注意方法。這是一種極端的誤解。人格教育並非重人格而輕方法，換句話說，並非說人格或方法孰為可取孰為可捨；教育固以人格為可貴，但是並非忽略方法，不過要排斥方法萬能的思想而已。

人格與悟性

第二、有些人非難教授上過重感情，有妨害教授的主要目的，如悟性的鍛鍊等。但人格教育的教授，亦不是單純地與感情發生關係；牠着重使學生得到正確的知識，與其他的教授法無異，不過牠欲使學生在他所看到的及所吸收的觀念之上作以情調而已，漫然地施行使兒童興奮的教授，當然是不適當的，又悟性為什麼必要，亦是自明的道理；但是悟性的鍛鍊，向來被人們多加注意，所以這方面的缺點比情的方面少些，所以不必多所討論。總之，今日的教育，對於有許多缺陷之情的方面，應該多多加以注意。

極端的人格教育之弊害

氏以為由上述對於人格教育的誤解所發生的非難，固非正當；但是這種教育設使達於極端，那麼，在實際上確有發生如次弊害之虞：

人格與個性限制

第三、人格教育若過度地主張個性，那麼，無論從教師方面或學生方面看來，都容易發生不良的結果。論者或以爲個人的特質不存在，就沒有人格或不能自由運動之處，就不能看見人格的活動；所以他們認爲方法論、課程、教授細目等都是有束縛教師的人格的弊害，而主張廢除這些一切，而唯以情調與氣分爲依歸。殊不知情調與氣分固然必要，爲各種事業的成功上所不可缺少的；然而單尊重這些事物，會被一時的心的狀態所支配，反而失掉人格的要素，如自由及眞正的活動狀態。所謂有人格的人，就是有支配力的人的意思同時亦含有支配自己的意味；並且有時又可解作順從人的意義，因爲他確信一定的客觀的秩序而且服從他的緣故。所謂人格，並非脫離一切制限之義，乃是在認爲必要時有以自動的服從爲要件。一面服從外部的法規，一面保持自己的特質；所謂不失自由的狀態，可爲我們的目的；如果能夠做到這一境界的人就是對於社會及團體有最高價值的人。這從學生方面看來，亦是同樣的。然而今日極端的人格教育論之尊重個性，已趨入非常危險的方面。適應個性，原是古來的要求，到現在還須充分的實現牠，這雖是今日學級教授的弱點，然而所謂顧慮個性與所謂視學生的個性爲神聖雖犧牲一切而尊敬之，其間是大有區別的。試問個性無論在什麼情狀之下都有價值嗎？個性的權利可以不依從道德的理想及社會的秩序而受限制嗎？個人可以不依從道德的理想或服從社會的規定及法律嗎？使個性道德化或社會化，必須摘去存在個性上的粗野的贅芽，而圓滑其過度的圭角。但是這件事，如果沒有強迫與苦痛，決不能實行；教育如同一般的生活一樣，亦以苦痛爲一種要件。眞正的人格教育並不排除強迫與苦痛，不過能使學生以

快活的興趣而行動，用不着什麼強迫與苦痛而已。人格教育之施行的時間，在教師與兒童俱有喜悅的時候；但是那種尊敬兒童好像神聖似的，那是人格教育的誤解，在品性陶冶上就會殘留有永續的損害。

偏美的傾向

第四、美的教育之過度的主張，亦是誤解人格教育之一種傾向。有些人因為材料可以構成為適於教授的形態，所以要任意地變更牠、改造牠，而稱之為「藝術」，而且將教育家比為「藝術家」。然而材料自身具有固有的權利與價值，這不可不承認的；若不問材料的性質，以為都可以任意地變更或改造，那是誤謬的；視我們全部文化的財產為我們自身之想像的構成的原料，殊非正當之道。這種見解，不外乎欲以自己之狹小的個性以代表全體人類而已。我們原為人類之代表者而傳達一般的真理，所以對於主觀性固然應該與以活動的餘地，但是同時對於客觀的事物亦不可不承認牠有不可否定的權利；所以我們有時常可承認「人格否定」之價值。

事物的原則

在公私的生活上，我們往往有「人格否定」之必要。譬如學術研究家，當研究的時候，完全離開人格，沒有什麼「先入為主」的成見，而用清明無翳的眼光從事觀察。實際無論在自然科學上或在歷史上，如雜以研究家之固有的心的性質或憎愛之念，那麼在事實之正確的判斷上，受害決匪淺鮮。又如討論的時候，各個辯論家必須除去他個人的利害與感情，而應該完全根據事實而立論。設使不能做到這一層的人，就會各自求其所好而不能着實地施行思想之交換。如果各人無論何時或何地都以自己的人格為率先，那麼彼此間相互的理會及妥協變為不可能；換句話說，在純粹的事實上決不能使一切人取一致共同的

狀態。所謂完全之人，是指維持自我而且能夠力行之人，但是同時又爲他我或全體的利益計而棄却自我之人。在人格之正當的定義中本來包含及此；然而主張人格教育的人卻往往有走到極端之處。所以人格的原則不可不從事物的原則去補充他。

教育之非人格的要素

教師亦有時在教授上必須完全撤退他自己的人格，單使事物與兒童互相交涉。在學科中，亦有不許心情的干與的，例如算術、幾何、文法、外國語、物理等是。又學生有時學習這樣乾燥無味的學科，最初必須使他純粹地忍耐從事，後來漸漸增加興趣，而與這等學科發生關係。在教育上，不但人格互相對立而發生關係，並且必須使學生知道非人格的法則及相信在一切的人格之上還有非人格的一般的存在，且對於牠可以表示十分的敬意。社會的秩序、法律、習慣及國家的組織，就是一般的存在之現象或外表，我們對於牠應該有嚴格的順從，無論怎樣苦痛，亦不得不服從牠。兒童亦必須漸漸被導入於這種狀態，學校的任務就在於此。關於這一點，學校是與以個人的權利爲本位而顧慮牠之家庭自有區別的。人格教育宛如教育上之女性的要素，欲用溫柔的手段，依從慈愛及好意而指導兒童，所以再用稍稍男性的粗硬的事物的教育來補充。後者並不是告訴兒童以他所愛好的童話，或構成兒童有興趣的想像的想像，乃是發出某種要求，即使不爲兒童所歡迎，亦不必顧慮，儘可用嚴格的命令使他去服從。

主張人格教育的必要之理由

本於以上所說的話去主張事物的教育，決非不當。然而在這種場合，亦不可不避去由一極端走入另一極端之處。對於事物之方面的注意的缺乏，比之輕視人格，危險稍少；因爲實際上，事物的方面自有引入

注意之處的緣故教師可以生而為事物教育家，但修養的結果，才能為人格教育家。所以特別地主張人格教育，在今日仍屬必要且無論何時，可以說都屬必要的。

林德的人格教育論之價值

以上所述，是關於林德的人格教育論的大略。林德的這種教育學說，在一方面看來，雖則不是直承魏鏗哲學思想的衣鉢，然而牠與上述的善特的教育學說相比較，彼此確是大同小異。然在另一方面看來，牠雖則與善特的教育學說一樣，同是對於極端的自然的自由論者的教育學說之反動，然而有些地方連同善特的教育學說亦一併在被反對之列。就前一方面而論，魏鏗自己及他的親炙弟子善特的根本思想，如前章所說，是唯心論的；因此，林德的根本思想，亦是唯心論的，不過牠沒有像前兩位所有的唯心論的色彩那樣濃厚而已。例如林德所舉的人格的四種要素，如所謂（一）溫情、感動性、熱心，（二）個性，（三）自由、活動、製作力（四）力、抵抗力、確定不動、忠實等，他並未曾說明這些要素的由來，而祇說出這些要素的性質與必要；同時，照林德的說法，這些要素似乎是人生來就具有的，並且其中有些例如製作力、抵抗力及忠實等似乎又是屬於心的狀態，所以我以為林德的根本思想仍是唯心論的，但是林德所舉的這些要素中雖則有些似乎是屬於心的狀態，然而這些確是在現象界裏面存在着的，即使用我們的肉眼去觀察，亦可以看到見牠；況且在教育上，牠又確是必要的條件；因此，這些決沒有像魏鏗與善特所謂「超自然界及人類界之精神生活」那樣不可捉摸的東西。因為如此，所以我以為林德的唯心論多少還有科學上的價值，決不像魏鏗與善特二人的唯心論是形而上學或玄學的，極端的說，是玄之又玄的東西。就後一方面而論，林德曾

舉出世人對於人格教育，尤其對於個性尊重的誤解，這是明明對於極端的自然的自由論者——極端的個人主義者——的教育學說之反動，但是同時他又力說非人格的原則——事物的原則——教育之必要。關於這一點，在善特的教育學說，完全未曾提及，有時却極力輕視這種原則的教育。因此，林德的這種主張，不但是爲着極端的自然的自由論者而發，並且可以說又是爲着善特的「精神論的教育學」而發的。所以我上文以爲有些地方連同善特的教育學說一併在被林德所反對之列。這樣說起來，如前節所說，有些人以爲善特的教育學說是對於從來的極端的個人主義而反動之溫和的個人主義，那麼，林德的教育學說亦是對於同時代的極端的人格的教育學——善特的「精神論的教育學」——而反動之溫和的人格的教育學。所以有些人以爲極端的人格教育論，雖則難予同意；然而像林德對於人格教育以這樣正當的解釋，在大體上看來，是一種穩健的思想。然而林德所以唱導這樣溫和或穩健的人格教育，其原因實在於他有鑒於從來的個人主義及精神論的教育學說各行其是，各有所偏，思有以矯正牠，折衷牠而求到一種綜合或統一的辦法。例如個性與社會、感情與知識、人格與方法、人格與悟性、人格的要素與非人格的要素等等，在林德自己看來，這些都有綜合或統一之必要與可能。不拘林德的這種主張是否徹底，換句話說，能否如我們所期待，可以達到如現代的科學的方法，尤其是唯物的辯證法將以上所舉的那些對立物一段一段地求出一種發展無已的綜合性或統一性；又在事實上，不拘林德的根本思想究竟是以感情爲出發點而有藝術的色彩，不過要以知識及事物的原則補其偏；然而林德總算是已經看到人格教育是養成全

人格的教育而不可有所偏頗的。所以他以爲人格教育宛如教育上之女性的要素，此外還再要男性的要素來補充牠，這是現代教育學上所謂「興趣與努力」「感化與訓練」等之綜合或統一。美國杜威的教育哲學上所主張的「二元論之統一」，也許就是受着林德的這種主張之影響有以使然的。我以爲林德的這種主張，多少還是由他的經驗所得的結果，因爲他是多年從事實際教育之人，尤其久任國民學校教師與校長，熟察了兒童的本性及其活動確是這樣，所以發表這樣溫和或穩健的議論，並不像愛倫凱女士哥爾利德及善特等在實際教育上不是毫無經驗，就是經驗不足，僅以盧梭、魏鑑等的哲學思想爲根據而發表出一種極端的個人主義或精神論的教育學說。因此，林德的教育學說雖有不少缺點，然在大體上，太有可取的地方。此外，林德的教育學說還有兩點足資參考的：第一、林德以爲學校必須成爲經驗的學校，而其經驗與其來自外部不如發自內部爲更有價值。關於這一點，他對於從來偏於養成知識的學校，使學生僅由外部的事物去捉住死的觀念，不啻當頭一棒！尤其對於我們中國的學校教育大有一針見血之概。因爲我們中國從來的修身科及今日的公民科，祇知道提出許多德目，例如忠、孝、仁義、親愛、和平、智、仁、勇等陳列於兒童之前，使他們去朗誦或記憶，而不知道舉出兒童的經驗上所有的具體的事例使兒童去直觀，更不知道使兒童將這種具體的事例訴諸他自己的心情之上去融合。這種教育，簡直是觀念教育，並不是林德所謂的經驗教育。因此，我們聽了林德的這一番議論，應該及早覺悟，可以思返了。第二、林德的根本思想，雖則如前面所指示，是以感情爲出發點而有藝術的色彩；同時，以教師的人格爲前提而以教師與學生間的人格

交涉爲目的，所以我們曾經稱他的教育學說爲「藝術派之人格的教育學」；然而林德却反對美的教育之過度主張，以爲有些人因爲材料可以構成爲適於教授的形態，便要任意地變更牠、改造牠而稱之爲「藝術」，且將教育家比爲「藝術家」，這是對於人格教育的一種誤解。林德的這番議論，較諸有些人極端地視教育爲一種「藝術」，視教育家爲「藝術家」，實稍勝一籌。據這些人的見解，以爲使我們所以成爲一個教育家的，並非觀念的認識或知識的體系，寧可說是基於神的恩惠所受賜的人格之非合理性（Irrationalität）；換句話說，藝術家是從自己的內觀之深處去營其製作活動；同樣的，教育亦不可不從自己的內觀之深處去營其教育活動；再換句話說，製作活動，常是由藝術家之內觀性而出發的，同樣的，教育活動亦是由教育者的人格之深處而出發的。他們又以爲世上人有些是長於理論而拙於實際的；亦有些是長於實際而疏於理論的；在教育社會上，與其希望前一種人，不如希望後一種人，那是自然的道理。日本長田新對於這種見解曾經批評過，以爲牠無論如何，不足作爲拒絕教育理論的存在之理由。因爲製作活動由藝術家之內觀性而出發的，這並沒有何等的理由去拒絕美學或藝術家之存在，同樣的，教育活動由教育者的人格之奧底而出發的，這亦沒有何等的理由去拒絕教育學之成立。再進一步說，所謂長於理論而拙於實際與長於實際而疏於理論之存在，約言之，理論與實際往往不相一致的這種世態，是使我們越加痛切地感覺到理論與實際相接觸之必要，決沒有何等口實作爲脅迫理論的存在之理由，善良的理論能與善良的實際互相結合，這是一般人所不可不企望的。就是站在要以教育爲一種藝術的立場，亦不得拒絕教育學

我對於林德的教育學說之批評

之所以成爲「學」。換句話說，假定教育是一種藝術，那麼，我們不得不許可其有可以作爲藝術之理論的教育學——所謂「教育藝術之美學」(Ästhetik der Erziehungskunst) 的教育學——之存在。(見長田新著現代教育哲學之根本問題一七八——一七九頁）長田新的這種批評，是很合理的。固然長田新與林德二人的議論自有各別的目的，即前者是要積極地擁護教育學可以成爲一種學問，而後者不過消極地警告人們勿太重視教育爲藝術，而對於教材保留其固有的權利與價值；然而他們都是要顧到教育之可以成爲學與術的兩面。以上所述，是關於林德的教育學說之價值的方面。至於牠究竟有無缺點？如果有缺點，那麼，牠的缺點究竟何在？據我個人的考察，以爲林德的教育學說上有一個大缺點，現在讓我加以批評。

林德的教育學說，如上文所說，是要預防人們對於「人格教育」這一個概念有所誤解；然而他方面他自己對於「人格」這一個概念却未曾下一個明確的定義而使人易於瞭解。不過從林德自己所舉的人格的諸種要素上看來，那麼，我們亦不難發見他對於「人格」這一個概念有什麼樣的解釋。林德對於「人格」這一個概念所下的解釋究竟怎樣呢？現在可以先簡單地解答一句：林德對於「人格」一語所下的定義，不外乎是指有感情，尤其指有溫情的心調或心的狀態而言。林德的這種見解，是否適當，那就不可不先將「人格」一語的字義作一度簡略的說明，然後才能下一種確實的判斷。原來「人格」一語，英語叫做 "Personality" 德語叫做 "Persönlichkeit" 現在姑不問這兩語的語源究竟是什麼，單從這兩語的字義上看來，無論英語也好，德語也好，都是由 "Person" 一語，再在牠的語尾上一加以 "nality"，一加

以"lichkeit"一語而成。所謂"Person"一說，普通譯做「人」；但是牠的語尾上再加以如許的字義，所以普通將牠譯做「人格」；而所謂「人格」，引伸的說，就是「人之所以爲人之資格」或「人之所以爲人之格式」的意思。然而這樣的對於「人格」的解釋，在邏輯上看來，似乎是犯着循環定義的謬誤。因爲我們未曾說明人格定義的內包與外延究竟是什麽，不容易使人知道「人之所以爲人之資格或格式」究竟是怎麽樣的一回事，從來的學者們關於「人格」之學術的定義，意見紛歧，莫衷一是。就學術的種類而論，有倫理學上、心理學上、法律學上及哲學上種種的人格之定義，同時在任何一種學術上，因各個學者的立場不同，他們又下有種種的人格的解釋。這種種的人格之定義或解釋，說起來很多，此地爲篇幅所限制，不能詳述。現在我們姑先衹看林德所舉的人格的種種要素，就不難發見他具有獨特的立場而下這樣偏頗的人格的解釋；同時，我們又可以由林德的這種解釋而推知其他各個學者都不免犯着同樣的毛病。然則，人格的定義究竟怎樣解釋纔是適當呢？據我個人的意見，以爲如果照普通的解釋上所說的人格是「人所以爲人之資格或格式」的話，那麽，我們就知道人之所以爲人與其他生物自有區別的。但是要注意的，人之所以異於其他生物，並不是絕對的差異，而只是程度上的差異；具體的說，乃是說在兩者間各有一種特質的差異之存在，並非指兩者在一般的本質上有絕對的差異而言。先就一般的本質而言，照唯物論的觀點，人是物質的、自然的、其他一切生物亦是物質的、自然的；因此，人就是生物，這就是關於所謂「人格」的定義上之外延的方面。次就特別的性質而論，照教育學的觀點，人是有態度的形成、品性的陶冶與

人生觀的創設之可能性，而其他一切生物卻沒有這種種可能性；因此，人就是有「人之所以為人之資格或格式」，這就是關於所謂人格的定義上之內包的方面。合上述的外延與內包兩方面而下「人格」之定義，那麼，我們就可以說：「人」，就是生來就具有態度的形成、品性的陶冶與人生觀的創設之可能性的生物；所謂「人格」，就是要人的生物必須具有態度的形成、品性的陶冶與人生觀的創設之可能性的資格或格式。蘇俄教育學者平克微支說得好：『在全部教育歷程之內，大致可以區別為兩部分：一部分包括個人天生能力的生長與發展，另一部分則關係態度的形成、品性的陶冶與人生觀的創設。前者無論在植物或動物，都可發見；後者則似乎為人類所獨有。』（見 A. P. Pinkevitch, The New Education in the Soveit Republic, P. 3）平克微支的這幾句話，雖則是指教育過程而言，然而教育過程是與人類發展的過程分離不開的，所以牠亦可以當做人格的定義之解釋看待。同時，我們須要知道的，平克氏所指示的第一個部分以為「個人天生能力的生長與發展」一語，質言之，就是如我曾在前章裏面屢次地所說過的「物質的運動、變化與發展」或「自然的發展」的意味；而這一部分，又確如平克氏所說，是為一般生物——無論植物、動物或人——所共有的。因為如此，所以我們統稱一切生物為物質或自然；如果在牠的歷程上講，就統稱一切生物為「物質的運動、變化與發展」或「自然的發展」，都無不可。至於平克氏所指示的第二個部分，這毫無疑義，可以無須再說明了。以上所述，是指人格之橫的方面而言，具體的說，就是指人之所以為人與其他一切生物在社會的方面有什麼異同的地方。至於人格之縱的方面，具體的說，

人之所以為人與其他一切生物在歷史的方面互相比較，究竟有什麼異同的地方呢？若從縱的或歷史的方面看來，一切生物在初發芽或初出胎的時候，這些生物都是一種渾沌的狀態之物質或自然，而沒有所謂意識、精神或自覺之存在。到了後來，這些生物一面因各個內部之生理的、物理的及化學的組織之不同，一面因其所處的外界的周圍環境之差異，有些是始終停滯在無意識的狀態，有些是進步到好像有意識而無意識的模樣，有些則完全達到有意識的境域，於是有植物、動物及人類的區分。卽就人類而論，他們內部之生理的、物理的及化學的組織亦是千差萬別，普通叫做「個性」；同時他們所處的外界之周圍環境更是非常複雜，普通叫做「境遇」。極端的說，人類在未出胎以前，早已受着這兩種主因的支配與影響。所以所謂人性是「先天的」或「後天的」，這種區分很難劃得清楚。就是近來心理學者對於本能、遺傳與環境的論爭迄未停止，亦不外乎此。這是題外的話，此地無須多說。現在所要說的，人類的個性既是千差萬別，他們的境遇又是非常複雜，所以人類雖則同具有天生的能力之生長與發展，及其關於態度的形成、品性的陶冶與人生觀的創設之可能性，然而後來他們就會形成各種各樣的型式之人類，卽有些是偏於感情的，有些偏於知識的，有些偏於意志的，這普通叫做「人格」。但是所謂「偏」，仍是比較上的話，並非絕對地說某一個人的人格裏面祇有感情一項而沒有其餘兩項，或另一個人的人格裏面祇有知識一項而沒有其餘兩項等等。況且所謂知、情、意是整個的意識、精神或心的狀態之三相，並不可割裂分離，不過為謀學術上說明便利計，姑將整個的心的狀態分做三部分去研究而已。不寧唯是，此外還因外界事物的刺激之

性質有種種的差異，姑將人類對於這種種刺激物所發生的反應之型式分爲知的、情的及意的而已。就學校的科目而論，例如音樂、圖畫等，似乎是引起情的反應；數學，自然科學等，似乎是引起知的反應；手工、作業等，似乎是引起意的反應。但是這亦是比較上的話，難道音樂、圖畫等完全用不着知、意的反應而單靠情的反應嗎？其餘亦可類推。總之，不拘人類的大性各有所偏向及其所處的環境常生變化，凡是稱爲一個人，無論如何，他總有知、情、意三種成分，並且這三者常有統一調和之可能，這就是叫做「人格」。人格之所以成爲完全或不完全，就是視知、情、意這三者能否統一與調和而定。如果這三者能夠有圓滿的統一與調和，那麼，這可以稱爲完全的人格；反之，如果這三者不能有平衡的統一與調和，那麼，這可以稱爲不完全的人格。更進一步說，假定這三者偶然缺乏其一或二，甚至全無，那麼，簡直不是人格或非人格，還有什麼完全不完全之可言。照這樣說起來，就可知所謂「人格」，是有個人天生能力之生長與發展及知、情、意之圓滿的統一與調和的型式之人類的生物的意思。本乎這種解釋的所謂「人格」及「人格教育」，正可以適合於上面所舉的平克微支的這種說法；具體的說，所謂「個人天生能力之生長與發展」一語，是平克氏自己所說的話，已經不成問題；至於我所謂的「有知、情、意之圓滿的統一與調和」這一句話，實際亦就是平克氏所說的「習慣的形成、品性的陶冶與人生觀的創設」的意思。怎樣說呢？我以爲習慣的形成是屬於意的，品性的陶冶是屬於情的，人生觀的創設是屬於知的，因此，這兩方面的話，豈不是完全相一致嗎？說到這裏，我們更應該知道在所謂「人格」這一個概念裏面，實含有「個性」與「受型性」、「可塑性」、「被

陶冶性」及「創造性」等；在所謂「人格教育」這一個概念裏面，實有「個性教育」與「道德教育」、「藝術教育」、「知識教育」及「技能教育」等。就「人格」而論，林德已經說到「個性」並非就是人格，不過是人格的要素中之一種；次就「人格教育」而論，林德亦經反對人格教育過度地主張個性，以爲所謂顧慮個性與所謂視學生的個性爲神聖雖犧牲一切而尊敬之，其間是大有區別的。這種議論，確是一個卓見。可惜的，在林德的根本思想上看來，他實是以感情爲出發點，似乎以爲感情是人格中之唯一的主要的原素；因此，他在人格教育上，雖則反對「偏美的陶冶」而主張間或有施行「事物的原則」的教育之必要；然而結果呢，仍是有偏重於「感情的陶冶」之傾向。所以我們稱林德的教育學說爲「藝術派之人格的教育學」，其命意就在於此。更進一步說，林德的教育學說的這一個缺點中之最顯著的部分，莫過於他以爲「在公私的生活上，我們往往有人格否定之必要」，他又以爲「在教育上不但人格與人格互相對立而發生關係，並且必須使學生知道非人格的法則及相信在一切的人格之上還有非人格的一般的存在，且對於牠可以表示十分的敬意。」林德所謂的「人格否定」及「非人格的法則」兩語，在積極的方面看來，固然可以說是提高「學術的研究」與「事物的原則」之價值；但是在消極的方面看來，卻是要破壞如我在上面所舉的整個的「人格」與「人格教育」這兩個概念。況且這樣的由整個的「人格」與「人格教育」這兩個概念裏面摘出知識這一種成分而稱之爲「人格否定」或「非人格的法則」；不但有破壞「人格」與「人格教育」本身之全部；並且因爲「人格否定」一語，簡直是取消「人

之所以爲人之資格或格式」，還有什麼「人格教育」之可言呢？林德的這種說法，大有違背於邏輯的法則，較諸如我在上面所舉的有些人要站在以教育爲藝術的這一個立場主張「人性中所包含之藝術的心情是人格之非合理性」的那種論調，其謬誤的程度，祇有過之而無不及的。關於這一點，在所謂「人格教育」之上，實在是最容易使整個的人格教育發生根本上的搖動而有釀成致命傷之虞。即使退一步說，林德的教育學說上的這個缺點，沒有像我所批評的過甚，但是因爲如上面屢次地所說，林德站在藝術的立場，以感情爲人格上之主要的原素，及以感情的陶冶爲人格教育上之主要的任務，雖他還竭力主張要有「事物的原則」之教育去補充牠，然而結果呢，他的「人格的教育學」就會變成爲一種「感情主義的教育學」。這好像海爾巴脫站在他自巳的心理學的立場，將「人格」解釋爲「人自覺自巳爲一個人之知的作用」，所以他的教育學就會變成爲一種「知識主義的教育學」；又像康德站在他自己的倫理學的立場將「人格」解釋爲「負擔有行爲的責任之主體」，並且他以爲「具有人格者，是以自己爲自己之目的，絕非他人之工具」，所以他的教育學就會變成一種「意志主義的教育學」一樣，這三者雖則沒有同樣的缺點，然而彼此各行其是，各有所偏，若易地以觀，那麼，這三者好像陷於同一的覆轍似的。總之，林德的教育學說上所具的缺點，不管牠是微小的瑕疵或是鉅大的漏洞，實是不可諱言。除此之外，林德的教育學說還有兩個小缺點與上述的那一個缺點有關係的，即第一、林德以爲培養學生的人格，除掉第一要件在於使教材必須觸動學生的心情而惹起他的興趣外，第二要件是不可不施行直觀教授。他以爲今

後的學校必須成爲經驗的學校，而其經驗與其來自外部不如發自內部爲更有價值。關於第一點，我曾經在前面敍述過他的價值了。但是林德爲什麼不要百尺竿頭，更進一步，使學校變成爲一種行動的學校呢？原來所謂「人格教育」，其眞正的目的，在於使個人力謀他的天生能力之生長與發展及養成他有知、情、意之圓滿的統一與調和的型式之人類的生物。如果我們要達到這種眞正的目的，那麼，第一步非先有一種教育可以使個人去力謀他的天生能力之生長與發展不可；等到第一步有了相當的結果之後，第二步再來設施一種學校去養成個人有知、情、意之圓滿的統一與調和的型式之人類的生物。那麼，在第一步的工作上，我們需要那一種學校呢？我姑先答一句，這是一種所謂「行動的學校」。因爲個人天生能力既是能生長與發展的，所以非先有一種教育可以使個人去活動不可。所謂「行動的學校」就是「活動的學校」之別名；具體的說，這種「行動學校」就是事事在教師的指導或適當的訓練之下，使學生經過他自己的活動去做的，然後由「做」裏面去獲得確實的經驗，並養成對於從經驗上所得到的那些事物有一種鑒別與欣賞的溫情。杜威說：「學從做裏面得來」，(learning by doing)其命意就在於此。譬如我們中國的公民科所提示的忠、孝、仁、義、親愛、和平、智、仁、勇等，一定先經學生自己的活動，從日常生活上做起，然後他們才能知道這些德目究竟有什麼意義，並且能夠對於這些德目發生一種興趣。（參考拙作教育哲學後序二二二四——二二六頁）假使照林德的說法，以爲人格教育的第二要件在於施行直觀教授，將學校成爲「經驗的學校」；雖則他以爲「其經驗必須發諸學生之內部」，然而既稱爲經驗，多少還是依從於外

部的材料，纔有所謂「直觀教授」之成立，那麽，其結果還是祇使學生獲得許多的死的觀念與知識，充其量，不過使他們將這些觀念與訴諸他們自己的溫情，而變成爲一種可以鑒別或欣賞的東西而已，好像藝術家去玩賞藝術作品似的。這些觀念與知識，苟一旦因學生感官的移動及溫情的低降，那麽，雖既獲得，亦一定容易消失的。這就是因爲學生未曾將這些觀念與知識先經過他們自己的筋肉上之運動去練習而確實地握住牠的緣故。德國凱欣斯泰奈所以唱導筋肉運動主義的勤勞教育的必要，就不外乎此。關於這一點，讓諸下章再說。因爲如此，所以我以爲林德所提倡的「經驗學校」雖則有相當的價值，然而決非人格教育之根本的方法。如果我們欲使人格教育收有澈底的效果，那麽，第一步非先有「行動學校」不可，第二步再來使學校成爲「經驗學校」尙未爲晚。由此，可見林德的教育學說不免有修正或補充的地方。

第二、林德的教育學說，一方面既如上面所說，不贊成有些人格教育學者視教育爲「藝術」，將教育家比爲「藝術家」，這似乎他贊成教育可以成爲一種「學」；然他方面他卻極端地反對「科學的教育學」，以爲「科學的教育學」是犧牲人之精神生活，只是期待教育方法的完成；因爲所謂「科學的教育學」是犧牲者的殘骸，所以人格的教育學的建設，實非得已。這種論調，豈非自相矛盾嗎？固然，像海爾巴脫所組織那樣的所謂「科學的教育學」，並非有眞正的意味之教育科學，乃是一種哲學的教育學，然而教育能夠成爲一種科學，在教育上規定一種有普遍妥當性與必然性的法則可以爲一般人所遵守，世上已有定論，毋庸置辯。即使退一步說，像杜威的教育哲學，他反對「一般的方法」而主張「個人的方法」，並且舉

出個人的方法有四種特性：率直、虛心、專心、與責任。（見Dewey, Democracy and Education, Chap, XIII）殊不知杜威所反對的，祇以爲海爾巴脫派所規定的「五段教授法」太拘泥於形式而束縛個人的興趣、態度與行動；因爲個人的興趣、態度與行動千變萬狀，不能夠用一般的固定的方法去限制牠，祇有讓各個人依從他自己的興趣、態度與行動去處理教材，這就是所謂「個人的方法」。杜威的這種見解，驟觀之，似乎與林德所謂「教育是教師之人格與學生之人格相交涉」相同；但是我們要知道的，無論杜威或林德他們所謂「個人的方法」或「個人的人格」是不是要有一定的標準呢？我以爲杜威所舉出的個人的方法之四種特性及林德所舉的人格之四種要素，不外乎是一種一定的標準欲使一般人拿去做準則的，不過他們是從心理的見地而出發，不像海爾巴脫祇從論理的見地，尤其祇從形式論理的見地而出發，所以前者可以稱爲「心理的方法」，後者可以稱爲「論理的方法」，然而方法在教育上應該爲人所重視，那理無二致的。況且杜威所謂「個人的方法」的四種特性，據我個人的考察，實在就是由海爾巴脫所謂「直接的目的」、「專心」與「致思」三種特性發展出來，不過再加以杜威自己所謂「責任」一種特性而創成而已。（參考本書前編國難後第一版第二七〇——二七一頁及拙作教育哲學一七六頁）由此，可見杜威並不想反對方法，不過要將海爾巴脫的形式的五段教授法加以一度的改造，欲使各個教師去運用方法而不爲方法所束縛而已。換句話說，杜威並不想反對海爾巴脫系統地、組織地去創設一種教育學而命名爲「科學的教育學」，不過以爲海氏的「科學的教育學」裏面所規定的形式的五

段教授法太不合理而已。就是我在上面稱海氏的這種「科學的教育學」並非有眞正的意味之教育科學，乃是一種「哲學的教育學」，亦不外乎此。具體的說，我對於海氏將教育事象系統地組織地去建設一種「教育學」是贊成的；但是對於他祇用他自己的倫理學去規定教育的目的，及用他自己的心理學去規定教育的方法，並且他自己的倫理學與心理學是一種祇用演繹的思辨的方法而並未曾用過歸納的實驗的方法所創成之哲學的倫理學與心理學；因此，他的「科學的教育學」不啻是一種「哲學的教育學」；不過因爲牠的體裁是有系統的有組織的，所以姑命名之爲「科學的教育學」而已。然而牠與那種用歸納的實驗的方法所建設的有眞正的意味之教育學相比較，彼此是不可同日而語的。因爲如此，所以有些教育學者例如拉伊及摩曼等根據新心理學用實驗的方法去創成一種所謂「實驗教育學」，決非偶然的。（參考拙作教育哲學第二第三兩章）依上文所述，我覺得林德祇可以反對海爾巴脫的「科學的教育學」裏面所規定之形式的五段教授法有缺點，而不應該因噎廢食地連同「教育可以成爲一種科學」這種根本的主張一併取消牠。設使林德否認教育之可以成爲一種科學，那麽，試問他的教育思想爲什麽還稱爲「人格的教育學」呢？這豈不是「以子之矛，攻子之盾」嗎？現在他既稱他自己的教育思想爲「人格的教育學」，當然是以承認「教育之可以成爲一種科學」爲前提的；但是他的「人格的教育學」與海爾巴脫的「科學的教育學」相比較，同是一種「哲學的教育學」，並非如我們所期待之有眞正的意味之教育科學，兩者好像「魯衛之政」似的，沒有孰優孰劣之可言。因爲海氏是以他自

己的哲學的倫理學與心理學為出發點，而林德亦是以他自己的哲學思想為根據，不過兩者的立場不同，前者是偏重於知識的方面，而後者是偏重於感情的方面而已。因此，所以海氏自稱為「科學的教育學」，而林德自稱為「人格的教育學」。彼此易地以觀，雖有互相排斥的傾向；然在我個人看來，他們實是五十步與百步之差而已。總之，林德對於教育學能否建設為一種科學這個問題所發的議論亦有商榷的餘地。以上所述，是我個人對於林德的教育學說之批評。這種批評的話，有些地方亦是摘錄自拙作教育哲學一書，尚有未能詳盡的地方，祇得請讀者再參考那書，恕不贅述。

其他人格的教育學派

除了上述的林德的人格的教育學外，在德國的方面，還有一位教育學者名叫伊慈奈的教育學說，與林德相近似；並且伊氏對於藝術教育亦以為就是個人的人格之陶冶，所以他的教育學說亦可以稱為「藝術派之人格的教育學」。現在述之於次：

伊慈奈的傳略



Hermann Itschner

伊慈奈（Hermann Itschner）一八七三年生於德意志。學成以後，任威馬爾（Weimar）師範學校教授，並參加藝術教育運動。他從人格的教育學的立場，著有從教育學校之見地出發的藝術教育（一九〇一年）及教授學（一九一二——一三年）二書。後者計共三卷，約有一千餘頁的鉅著，論述教育與各科教授法。下文所述的伊慈奈教育學說，就是根據於這兩部書。

教育之目

伊慈奈以爲音樂學校的目的在於養成理想的音樂家，工業學校的目的在於養成理想的工業家；同一道理，小學校及中學校的目的在於未養成這種專門家以前先養成理想的人物。總括地說一句，全般的教育的目的，不可不在於養成有理想的人格之人。但是所謂「理想的人格」究竟是什麼呢？氏以爲理想的人格就是有像基督那樣的人格的意思。基督常有教訓說：『你們不可不成爲像在天上的父親那樣完全的之人。』天父是有永久不滅全智全能的創造力之完全的人格，決非我們所能夠企及的。然而這種思想，陷於皮相上的觀察；實在講起來，在我們的心之奧底是具有接近於獨立自由的神之力。基督就是要喚醒這種力，且依從這種力去創造努力而成爲神之子。基督所有的這種內的經驗，決非可以貧弱的言語所能形容的。但是世人都不明此理，僅僅拘泥於基督的言辭之末，而徒然責難他，實屬謬誤。原來動物界常有一定階段的進步，人亦免不了受着這種法則的支配，因此，我們可以一步一步地漸漸接近於理想的人格。

形體力化

伊氏以爲生物攝取食物，同化於自己的體質，以保全生存，這種力叫做「形體化力」（Gestaltungskraft）。譬如身體依從這種力去吸收營養，則人格亦依從這種力而發達。但是教師必須先要有可以爲兒童的理想那一種人格。但是理想的人格上的第一要件在於活動之自由、個性與自己尊重三者，所以教師自己不可不先有這種精神的修養。原來所謂「教」之一語是含有經驗的意味；有經驗的人就是善於「教」之人。因此，教育家必須是經驗家。然而世人往往尊重專門的教師；這種教師，在專門的知識以外之事，殆無何等經驗，好像盲目者似的；就是他所有的專門知識，亦很缺少經驗上的知識，並不是自己所具有

的。爲一教師不先自養成自己的眞正的力及修養自己的人格，那麼，他怎樣能夠發展兒童的人格之萌芽而且陶冶牠呢？單以機械的注入知識爲能事之現代的教授，是與兇惡的教師去殺害兒童無異。所以今日教育上的急務實在於養成有人格的教師。

藝術教育

伊氏關於藝術教育的意見，以爲藝術亦以人格的陶冶爲目的。一般的說，所謂教授，就是藝術品的創作，所以教師好像畫師處理自然一樣去處理有人格的兒童，而不可不努力地發揮其特性。

教授之階段

伊氏從人格的教育的見地，規定教授的階段爲三：第一、材料收受的階段（直觀），第二、材料與人格相競爭的階段（認識），第三、依從人格之自由活動的材料征服的階段（行動與發表）。氏以爲材料不能單作爲印象去處理，而必須依從自己構成，當作自己的東西去發表，而產生出一種材料，這就是所謂「人格之陶冶」的意思。

伊慈奈的教育學說之價值與缺點

以上所述，是關於伊慈奈的教育學說的大略。伊氏的教育思想是排斥「個人的教育學」與「社會的教育學」，以爲個人與社會是人格的生活之兩端；因此，教育學祇有一種「人格的教育學」，纔不致走到個人或社會的一端；換句話說，捨掉「人格的教育學」，再沒有更妥當的教育學了。伊氏的這種主張是否正當，我在前面對於菩特、林德等的教育學說的批評，大部分是可以適用的，茲不復述。現在有一點須要說的，伊氏視教授爲藝術品，將教師比爲畫師，這也許就是林德所反對之一人，由此可見伊氏與林德的教育學說很有不同的地方。

道德的方面之人格的教育學

此外還有一位教育學者，主張人格的教育學，置重於道德的方面，同時又可以稱爲歐洲倫理運動之主倡者。這一位教育學者就是知名的弗爾德利·威廉·弗爾斯托。因爲弗爾斯托的教育思想多少亦是與林德的教育思想相近似，所以將牠放在此地一併敘述。

弗爾斯托的傳略

弗爾德利·威廉·弗爾斯托(Friedrich Wilhelm Förster)，一八六九年生於德意志的柏林。他的父親名叫做威廉·弗爾斯托(Wilhelm Förster)，是天文學者，曾任德意志倫理教化協會會長。弗爾斯托學成以後，自一八九九年以來，歷任瑞士沮利克(Zürich)大學講師；一九一二年，歸任維也納大學教授；一九一四年，再轉任沮利克大學教授，任事六年。一九二〇年，被政府當局誤認爲政治犯，不得已辭職。氏的著作有意志自由之倫理上的責任(一八九八年)，青年論(一九〇七年)，生活之指導(一九〇九年)，國家公民的教育(一九一〇年)，學校與品性(一九一〇年)及性之倫理及教育等書。



Friedrich W. Föerster

品性陶冶

弗爾斯托在他的著作學校與品性一書裏面以品性的陶冶爲學校教育之中心，且以培養良心、鍛鍊

意志及發展克己犧牲與愛情爲知識的陶冶及職務的修養之條件。他以爲美的陶冶及身體的陶冶亦必須與這些相結合才有價值；並且攻擊現時的自由教育，以爲這種教育徒事抽象的一般的辯論，缺乏實際的人及實生活之具體的觀察，侈談人格的價值而不了解其深奧處之心理的根柢。於是他舉出個性與人格的區別，而有如次的議論：

個性與人格

「近時的自由教育論者，常將個性與人格混爲一談，不知道有官能的我與精神的我、外部的獨立與內部的獨立之區別，亦不知道什麼是對於人有可使他眞正發展的性質及可使他自由之點，更不了解人格是什麼，當然不明白人格養成的方法，所以他們在人格陶冶上却自由增長其應當抑壓的東西。眞正的人格實是存在於心的生活之深奧處，必須依從精神能支配感覺與偏性之進行，而才得發展。所謂「精神的支配」，換句話說，所謂「將人成爲精神化」，唯由強烈的爭鬥而始能達到的；具體的說，反對我們的個性之單純的自由的發動，而後才能完成我們的人格。人格的成立是以個性之死滅爲條件，換句話說，高尚的人格是立於支配的地位，而個性則不可不爲物所強制，使立於完全服從的狀態。在某種意味上講，人格是集中的，個性是散漫、破裂的；自由的個性之尊重是增長一切偏向、神經過敏性及欲望，使立於外界的支配之下，所以自由不得不卒陷於奴隸狀態。那種達到眞正的自由及獨立的途徑，唯有依從訓練及抑制，然後才可能的。現在提倡新自由論者，實與彫刻師說石塊比所刻成的像更美，彫刻是損害莊麗的自然，因而棄其鑿，殆無二致。現時主張人格教育者們多不要發揚有關涉於實質界之內部的製作力，祇不過欲除去

對自己感情、偏向、衝動與嗜好之一切制限而已；他們相信放任能夠將人人變成爲人格化。然而高尚的人格及眞正的自由決非這種方法所能夠成立的，他祇不過產生些自尊自大、地位優越，並未經過特別的內部的修養之個人，使他立於社會之上而已。

嚴訓練之價值

「現在的人將自由及特質過於在外部的事物之上去追求；這就是因爲他們過分地歸咎於外部的規定；例如今日學校的一切方法、處置及狀態，以爲這些都有妨害人格之發展。然而一般地排斥權威，是很危險的；不能順從之人，就沒有眞正的人格的勢力，而成爲弱的人格。品性是因抵抗而增進；制限與抵抗可以防勢力的消散，而促進活力的出現。明白各個人的心理狀態，而參酌他的性質，這雖是教育的根據；然而有許多地方往往捨個人的特質而不顧，以爲如此就是最良個別的指導法，亦是本乎心理之教育學。那種過度地養護個人的特質之軟弱的指導法，對於眞正的品性陶冶，是非常危險的。在學校方法上，有始終一貫的嚴格的態度，是爲摘去主觀性的嫩芽及其一切偏向、弱點與錯誤之極有益的訓練法。少年需要這種鍛鍊，比諸需要身體的鍛鍊更多。現時徒然空言「進化」、「進步」或「教育」之大多數教育家，偏不就一切教育的本原而發表何等的思想，可謂莫名其妙。他們豈不知道被教育者並非止於現在的狀態，而還有成爲更一般的且更堅強的人物之運命；並且遭遇這樣運命的人，必須受嚴格的訓練，以養成其順從的習慣。現今的學校教育的缺點很多，這是無可否認的；爲滿足學校要求上的一種行動的動機，必須更使之成爲精神化；又在養成兒童之獨立的方法上亦有完全改變的必要。但是所謂獨立，是以學校所規定的目

的爲對象而獨力奮鬥之義；學校如果以個人的利益及傾向爲前提，那是不當的。學校是移植作業及教化上之超自然的要素於個人的心情之上，這就是爲着使那個人自己得到自由的意思，而一切眞正的自由教育的根據亦就在於此。

順從之價值

「人若能順從，然後才能立於支配其自然的意志之地位。凡缺乏順從心之人，在他的全生活上，爲自然的意志所支配，決不能鼓舞人之最高尙的精神上之趣味，而獲得化育之偉大及不動的意志。那些以爲廢止順從的訓練，我們的精神的我便可以堅強而明瞭地發現出來，而且有充分抑壓劣等的我之力，這不啻是一種空想。所謂個人的意志，對於人格的育成及人之獨立性，有莫大的妨害。爲什麼呢？因爲這種意志是由來自外部刺激及影響或偶然的一時的心的狀態所決定的。對於這種末梢的意志之鬥爭，實是鞏固中心意志的原因；假令這種鬥爭最初由外部的權威所吸收，亦可爲眞正的創作的人格之源。」

教授之目的

弗氏以爲教授亦是以人格的發展爲目標而有所規定的。例如外國語，若從這種見地看來，並非必修科；至於科學呢，牠亦應除去橫暴，而以精神的人格爲目標。氏對於公民教育亦以人格教育爲前提；他以爲個人的生活以在不喪失社交性與愛國心的範圍去強固個人與國家間的關係爲必要，但是牠的基礎卻是公民的責任的自覺與人格的養成。眞正的國家的公民之意識是存於人格的意識之深奧處，公民的精神究竟亦是由充滿於宗教心的人格而出發。由此，可見倫理的宗教的人格之養成就是公民教育。公民的組織之單純的知識是沒有價值的，固然牠以義務責任感的教育爲其中心並非不當，然而人格的養成比

弗爾斯托的教育學說之價值與缺點

之共同作業更接近於理想主義。

以上所說，是關於弗爾斯氏教育學說的大略。原來弗氏的道德教育思想，我在上章第二節裏面已經說過了，如同明秀的教育學說一樣，是爲着要反對極端的個人主義，而發揮的，所以牠對於極端的個人主義的教育不無補偏救弊之處。然而弗氏因爲要汲汲乎去攻人之偏，所以他祇顧到全部的教育過程上之一端，而遺忘其另一端。結果呢，他的教育學說遂有矯枉過正之弊。具體的說，弗氏以爲個性不就是人格，這是很對的；但是個性無論如何總是人格中之一種要素。況且在全部的教育過程上，這種要素，如果不先使牠得遂行其相當程度的生長與發展，那麼，無論習慣的形成也好，品性的陶冶也好，或人生觀的創設也好，這些人格的要素都不能夠開始進行的。例如對於小學校，尤其對於小學校的初年級學生，必須先尊重他的個性，使這種個性漸漸地生長與發展，等到牠生長與發展到某種程度之後，具體的說，例如兒童到了進入中學校的時候，再使他從事於習慣的形成、品性的陶冶與人生觀的創設，這才是人格教育的過程之正當的途徑。但是弗氏的人格的教育學，開宗明義地首先以品性的陶冶爲學校教育的中心，且以培養良心、鍛鍊意志及發展克己犧牲與愛情爲知識的陶冶及職務的修養之條件，如同伊慈奈的人格的教育學開始地就提出「小學校及中學校的目的在於養成理想的人物，卽以爲全般的教育的目的，不可不在於養成有理想的人格之人」這種議論一樣，未免不明瞭人格教育上之全部過程的途徑。具體的說，如果弗、伊兩氏的這幾句話是專對於中學校教育而言，那是很對的；否則，如果他們連同小學校，尤其連同小

學校的初年級教育一併包括在內，那末免太早計了。因為如我在上面所述，小學校時代兒童的個性，正在開始地生長與發展着，好像「花正在發芽着」似的；如果不等到他的個性生長與發展到什麼程度，就望他養成一個有健全的品性之人甚至有理想的人格之人，那麼，不啻「宋人揠苗助長」似的，徒然戕賊兒童的天性而已。換句話說，兒童的天性如果完全被消滅，還有什麼完全的品性與理想的人格之可言？固然，那種極端的個人教育祇知道尊重個性而不提及理想的人格怎樣養成，固屬不足；然而弗、伊爾氏祇知道培養理想的人格，而極端地排斥尊重個性，又未免太過。過猶不足，所以同陷於謬誤。所可原諒的，原來弗氏的人格的教育學是專為中學校教育而建設的，請看他的主要的著作的名稱曰青年論，就可以思過半了。就是他的其餘幾部著作，亦差不多都是為着青年期教育而發揮的。這樣一來，那麼，弗氏的人格的教育學，除掉牠的根本思想富有唯心論的色彩不足取外，牠所規定的大部分的方法，大足以作為今日的中學校教育的參考。據有些人的見解，以為弗氏力說訓練上之硬主義，是舊式的思想，所以不為好新奇者所歡迎；但是據我個人的考察，以為這未必盡然。怎麼說呢？因為弗氏所指示的這種硬主義之訓練法，既不是從來的祇知道引誘兒童使他發生有趣味的心之軟弱的訓練法，又不是從來的祇知道壓迫兒童使他發生害怕心與恐懼心之枯死的訓練法，乃是一種如他自己所說的培養良心、鍛鍊意志及發展克己犧牲與愛情之堅硬的訓練法。這種硬主義的訓練法，就是現代教育哲學上所重視的所謂「努力」(effort)。並且牠並非是單純的訓練，實在講起來，其中還有多少「興趣」(interest)的成分。因為牠是與所謂興趣互相對

抗而互相消解之結果，所以牠裏面實含有多少興趣的成分；一句話，所謂「硬訓練」，就是含有興趣的成分之高段的訓練法，並非祇是訓練一種要素之低段的訓練法。關於這一點，此地無暇詳述，可參考拙作教育哲學第六章第三節，便知其詳了。因爲如此，所以我以爲弗氏所主張之硬主義的訓練法，除掉小部分必須修正與補充外，其餘大部分亦足以作爲今日的中學校訓育上之參考的資料，不可漫稱牠爲舊式的思想而棄諸不用的。如果明白這一點，那麼，我就用不着再像有些人說出「教育以愼重行事爲要，不可捨棄而鶩新，忘卻堅實的思慮」的那樣話來以作警告了。除掉弗爾斯托主張這種道德主義的人格教育學並且力說硬主義的訓練之必要外，還有包爾生一人與弗氏有同一的主張，擬留待在後面第四章裏面再行敍述。

第三節　藝術的教育

藝術的教育之運動

人格的教育學者皆將教育解作高尙的藝術似的，上節已經敍過了。本節所敍述的藝術教育，是要更進一層將教育成爲藝術化之一種思潮。這種思潮運動的目的，在於反對知識主義的教育，以爲現代的教育不外乎是學究主義、形式主義、模型主義、乃至常識主義，都應該在被排斥之列。牠尤其要排斥所謂科學的教育學，以爲教育者動輒稱現代爲科學的時代，因而主張轉移一切學風成爲科學的，這實是一種謬誤的見解。據藝術教育運動者的見解，以爲如果將一切人的心都轉向於科學的方面，那麼，好像「混亂水源」

似的，不過減殺精神的創造力而已。教育究竟不是科學的，而必須成爲藝術的。他們又以爲藝術家本來就是偉大的教育家；即使是一個學者，亦不可不有生成的藝術家的特質，藝術家與國民精神相接觸比之學者與國民精神相接觸更爲深厚的，原因就是因爲有這種生來的藝術的特質的緣故。所以藝術家比學者更容易能夠施行優良的教育，並且藝術教育比知識教育更容易能夠獲得良好的結果。他們更以爲向來佔有優勢的地位之科學的文化將漸漸地遭遇沒落的悲運；反而藝術的文化卻漸漸地擡頭起來，並且有益增隆盛之勢。在這時代，教育必須成爲藝術化，是明若觀火了。總之，藝術的教育若與上節所敘述的人格的教育及下章將要敘述的作業的教育相比較，雖不是同一的事物，然而這些主張的運動都是反知識的傾向的大潮流，因此彼此是相互關聯的。現在我將「藝術的教育」一面連接着「人格的教育」、一面先發着「作業的教育」而敘述，似乎是一個適當的順序。

藝術教育思想之發展

這種藝術的教育，雖爲歐戰前德意志學術界所倡導的思想，然而就歷史上看來，藝術與教育，自上古以來，就有一種密接的關係；一到近世紀新人文主義勃興，這兩者的關係更加深切。到於現在，有許多教育學者，如上面所說，鑒於知識教育之過度的發達，科學的文化之盡量的膨脹，使一般國民對於藝術趣味日形退化，徒事憧憬於物質文明，甚至釀成一種拜金主義的傾向，所以他們要出來竭力提倡藝術教育的復興運動，決非偶然。關於這一點，德國約翰・利希德爾（Johnnes Richter）說得很明白；他著有藝術教育思想之發展一書，專敘述自第十九世紀以來歐洲藝術教育思想發生的淵源與趨勢，敘及英、法等國藝術

教育運動的狀況外氏對於德國藝術教育運動的狀況與其使命，說得更爲詳細。利希德爾是德人，他爲愛國心所驅使，目睹德國美術工藝品的退化，幾乎完全爲其他各國尤其爲法國的美術工藝品所凌駕，以爲德國的美術品所以如此退步，主要原因實在於藝術的教育太不講究，而專努力於科學的教育，所以他對於德國的工藝品與教育的前途抱着不少的憂慮而發表一種奇警動聽的議論。利希德爾的議論很長，此地爲篇幅所限制，不能備述；並且他的議論祇限於提示藝術教育運動的必要，並未詳敍藝術教育的本質、內容及其方法，所以論性質，本書亦無需紹述。現在不欲紹述利氏議論的全部，但摘出如次的話以證明他的影響及於今日德國藝術教育運動的一斑。利氏說：「藝術教育運動，並非由一二教育家的發見，亦非基於方法家的實驗，更非賴一偉人的覺醒而勃興，乃是一個概括的意義之教化問題，從無數的細根而發生出來的。」觀利氏的這幾句話，可知藝術教育運動實與德國的全部教化問題有關係；更澈底的說，與德國國家的前途運命有關係的。藝術教育是否可以包括教育的全部，是另一問題，留在後面再行討論；但是藝術教育運動，確如利氏所說，是與今日德國的全部教化問題有關係的。因爲今日的德國教育，如前面所說，太偏重於科學的教育，所以不得不有一種藝術教育以補偏救弊。因此，利氏的這種議論，亦容易使德國的教育界起而響應他。

教育者之林布蘭

除上述的利希德爾的這一册藝術教育思想之發展外，在一八八九年，早已經有一册不署名的著作教育者之林布蘭（Rembrandt als Erzieher Von einem Deutschen）對於德國的藝術教育運動

亦曾給與以莫大的刺激。這册書雖未曾署名，最初不知是何人所作，後來經過許多人的考證，以爲牠是蘭該本（Julius Langbehn, 1851-1907）所著。這書的趣旨是藝術主義、主情主義，對於當時德國社會，尤其對於教育改革運動，確與以多大的影響。這書到一九〇九年已經四十九版，現在還繼續重版，愛讀者如此之多，足以證明其勢力。這書的內容，此地無暇細述；現在所要說的，就是如剛纔所說，牠是一種藝術主義、主情主義，而爲知識主義的反動，同時帶有反個人主義的教育傾向；因此，牠對於教育改革運動，亦使牠發生這種傾向。照這樣看起來，誠如利希德爾所說，藝術教育運動，並非由一二教育家的發見，乃是由時代的趨勢所促成。然而時代趨勢所促成的思潮，亦未始不會轉過來再作時代的趨勢之推進的原因。所以利希德爾及蘭該本二人的議論與思想，當然可以說是德國藝術教育運動的先驅。不但德國如此，就是英、法等國亦是這樣。英國的藝術教育運動固然是受一八五一年倫敦所開設的萬國博覽會之直接的刺激；因爲這博覽會所陳列的各國製作品，與拜金時代以前的製作品大異其趣，即從前的工業品是爲實用而以手工去精製的，而現在的工業品爲賺錢而以機械去濫造的，所以不得不使英國人士有改良工業品的運動；同時，在教育上，亦就有改良工藝教授的主張。例如南痕聖敦（South Hensington）博物館的設立，是因受當時時代趨勢所驅迫的一種實際運動而參加這種運動的藝術的教育學者拉斯欽（Ruskin）的思想，亦未嘗不是促進英國藝術教育運動的主要原因。法國不消說，牠最早本有「大美術國」之稱，所以無所謂「藝術教育運動」的存在，不過因時代的推移，對於美術工藝品更加精造而愈趨於藝術化而已。自

英、法兩國提倡改革美術工藝品及建設藝術的教育以來，德、奧及其他各國都起而效法，到處設立美術館、工藝館及美術學校此外還有種種維持這些機關的協會等組織。在德國方面，一九〇一年，德勒斯登 (Dresden) 市所開的第一次藝術教育會，實是開德國的藝術教育上的新時期；當時這會以造形美術爲主要問題，凡關於教育的重要見地，都從此確定。一九〇三年，威馬爾 (Weimar) 市開第二次藝術教育會，以國語及唱歌爲主要問題。一九〇五年，漢堡 (Hamburg) 開第三次藝術教育會，以音樂及體操爲主要問題。在第一次藝術教育會開會的時候，藝術的教育學者蘭該 (Lange)、利喜德華克 (Lichtwark) 等都出席，並且對於藝術教育運動作一度的演說。（他們的演說大要，摘敍在後面。）自此以後，所謂「藝術的教育」運動，無論在實際方面或在理論方面，日見進步，幾有不可遏止之勢。但在我們的眼光看來，這樣的藝術教育運動，不免有過度的地方，而不應容其獨霸。（關於這一點，以後再說。）不過牠確是因時代的要求而興起的一種教育運動，雖則不能包舉教育的全部，然而牠如同「人格的教育」及「作業的教育」一樣，不失爲反知識的傾向之一部分。再就牠的理論方面說，各個學者所發表的藝術教育的性質與目的，在各種學科上有怎樣及顧慮到什麼程度之類的見地，亦有各種各樣的議論。不當唯是，因爲英、法、德諸國各有各的地位與境遇，所以這些國家的學者所發表的議論，多少又是要顧慮到自己的國情而出發的。現在按照利希德爾所指示的藝術教育思想之發展的順序，先敍述英國藝術的教育學者的思想，然後再來敍述德國。至於英國呢，先從英國藝術的教育思想的先驅者拉斯欽說起。

拉斯欽 (John Ruskin) 英吉利人，一八一九年二月八日生於倫敦 (London)。他的父親是一位富裕的販酒商人。幼年伴着父母漫遊英國國內各地及歐洲各國，得到關於自然與藝術上之趣味的陶冶。他初學習繪畫，模仿荷蘭畫家林布蘭 (Rembrandt 1607-69) 的作品。一八三六，進牛津 (Oxford) 大學。他的畢業論文是現代畫家論 (Modern Painters, 1843)，後來這篇論文一經刊行，大博聲譽，爲文壇界及評論界所注目，認他是絕世的傑作。嗣後數年間，爲鑽研學術起見，滯留在歐洲大陸，尤其用力於意大利藝術的研究，並發刊幾種關於

John Ruskin

藝術的著作。一八五八年，他任劍橋 (Cambridge) 藝術學校教授。一八六七年，任劍橋大學講師。一八六九年，被選爲母校牛津大學美術教授。一八七一年，他將全部私產資助組織聖・喬治基爾特 (St. George Guild)，一面從事教職，一面從事社會主義運動，盡心力替勞動與慈善的事業經營規劃。但是他所主張的實際的效果，祇不過復興農村的手工業而已。他的經濟理論的中心思想，是在於認含有愛、歡喜與讚美的人生以外並沒有所謂富這一點之上。一八七九年，他患腦病，因而辭職。但後來在一八八三年到一八八五年之間，仍回任牛津大學教授。嗣後，他度晚年的生活於布稜特福 (Brentford) 地方。他的著作，除上舉的現代畫家論一書外，在教育方面，則有胡麻與百合 (Sesame and Lilies) 一書；在藝術方面，則有英國的

藝術(The Art of England)一書現在由這兩書裏面，將拉斯欽的教育學說摘敍於次：

藝術與道德

拉斯欽的思想與有些藝術家動輒以爲藝術與道德相背馳這種意見不同，他以爲人道是藝術的標準，亦是牠的終局，藝術與道德是相一致的，唯有依從藝術而修養有得的人，才是眞正的人格。他直視美爲意力此，國民之藝術上的發展，就是道德上的反映，因爲不道德的國民，决不能够製作高尚的藝術。從這種見地看來，氏以爲一聞人的好尙，就可知他做人之道。因爲如此，所以教育不可不先陶冶人的好尙。

藝術與社會救濟

拉斯欽相信藝術是救濟近代社會的要件，他如上面所說，以爲唯有依從藝術而修養有得的人，才是眞正的人格，所以他想我們可以由藝術指示人類進於神聖的境界而向和平的大道，而且將現代國民頹廢的原因歸咎於藝術界之非常墮落的狀態。氏說：「唯至誠或忠實的情操，然後才能使眞正的美的作品成立；所以達到眞正的美之陶冶，必須豫定純潔的情操；而包含於其陶冶的努力之中。凡有眞正的美的作品之人，能享受精神上的活力及建康與喜悅或情上有益的影響，就是因爲這件事。那種蘊藏於作品內之誠實的犧牲精神就所以將那種作品化成爲永久的寶物。但是這種犧牲精神之大的預備條件有二：一是盡力於一切事之確實的意志，一是對於一製作上作業及努力的「進卽爲善之上進」之確信。往昔的作業是極度勤勞的，用全力所成就的作品實在不少；但是現代則少有捧獻人格及全力的，唯以金錢爲目的，因金錢的多少而勞動。眞實及公明正大的心情亦是藝術所不可缺少；如虛僞的裝飾或賣弄技巧以炫外表的美，實爲卑賤自己、腐化情操的行動。這種惡風生自機械之作業，所以有復歸於眞正的手工業的必

要，因為一切善良的作業不外乎是自由的手之作業。傾注全力而本乎善的意志與活潑的感情所成就的作品，假令還有未成熟之點與不完全的地方，亦足貴重的；若一種製作品不能使觀客感得作品者製作時依從一定的確信與怎樣愉快地怎樣熱心地竭盡心力而動作，那麼，這種作業，對於人類實無甚價值。」

住宅與藝術

氏以為凡居住在不潔陋穢的房屋之人，決不能發展高尚的精神；各個人的住宅，應該儼若殿堂，使居住其內者成為神聖一樣而不可污染。不快的住宅，不能使人發生愛家的心情，且不能養成愛鄉的觀念，所以建築不可不採用能適應國民性、適合鄉情及發自愛鄉土的精神之樣式。一國國民之偉大的建築，如同國語一樣，一面有一般的確定，而一面又有方言的存在，必到達有地方的特殊之樣式的時候才始可以。

機械的作業與藝術的作業

如果想作為救濟現代社會的墮落之手段，那我們不可不先依從作業。作業不但單為謀生上所必要，而且可以為一切階級的教育的手段。但是作業分為兩種：其一、適應人類給與人類以威嚴與權力，而且能使精神高尚；其二卻使人類的價值歸於消失，而變為粗野與卑劣。前者是藝術的作業，後者是機械的作業。不良的實業主義與分工實是真的純粹的作業的破壞者；牠消滅作業者的幸福，不但使下層社會受害，就是在上流社會所發見的社會的頹廢亦種因於此。舊時職工的正直心與熟練已經消滅；忠實、質素、滿足與幸福之情緒亦都散失。數百萬工人沒有愉快，亦沒有愛情，而只機械地操作，為一時的現在建築、構成或作業，以斷送一生。作業不本於早已充實的心情與純潔敬虔的意志，亦不是自己的信仰的發現，更不是像「欲將內部的本質放在木或鐵的材料上去發表」的那樣的希望之表現。我們的手中所成就的一切作

業已經失了那種可以認爲人類的特徵之「人格的痕跡」。行動上的責任心已經消滅；我們爲將來的種族而建設製作傳達我們的勞作、教化、信仰乃至我們的愉快與苦痛之義務的意識，亦早已消失了；我們的工藝品與我們國家的建築物不復如從前樣的含有純潔高尚的感情。即使是極簡單而且極質樸的作業上，藝術亦爲活動原理而盡高尚的社會的任務；沒有作業的生活，便是罪惡；沒有藝術的作業，便是卑劣。藝術有調和的勢力，而且有和緩反對及減少階級的差異的力量；藝術的人生觀富於忠誠、敬虔的情感，所以可以救濟我們的教化的滅裂與頹廢。藝術不但可使個人的生活暢發清明而發生喜悅與幸福的感情，而且有探求人類的共同點，撤去彼此間的障壁，而結成爲一團的力量。

教育之任務與要素

拉斯欽在他的著作胡麻與百合一書裏，關於教育方面，還有幾句極有趣味的話，摘錄於下：他說：『希臘的紳士，都是受着荷馬（Homer）的感化的影響；羅馬的紳士，無非依從希臘文學而教成的；意大利，法蘭西，英吉利的紳士可以說是受着羅馬文學的影響，並且各個人的知能的程度，亦都學到沙士比亞（Shakespeare）那樣的程度而後已的。』觀拉氏的這幾句話，可知他在一方面認爲兒童之先天的性能本是存在着，使牠有充分的發展，乃是教育的任務；而在另一方面，又以依從境遇與經驗，使性能向着各方面而行動的陶冶實爲必要。氏又在他的著作英國的藝術一書裏舉出教育的要素如下：第一種要素就是養成學生的身體美與強，而教以健康的方法，使他厲行種種運動，如乘馬、競爭、游泳等，並且有時又交雜以音樂與舞蹈。氏爲謀身體的發育起見，主張學校必須設於空氣新鮮的野外。關於精神的陶冶，氏以爲對於學生

教以尊敬與同情，並且提示所謂五德，如信實、正義、節制、勇氣、順從等。氏還痛論從兒童之利己的動機而發生的競爭之弊，以爲競爭試驗及由牠而施行的賞品獎給，都應該完全廢止。由此，可見拉氏的教育思想完全受着希臘的教育思想的影響。

拉斯欽的教育學說之繼承者

以上所述，是關於拉斯欽的教育思想的大略。拉氏的這種思想，後來爲英國摩利斯 (William Morris) 及克勒梧 (Walter Crane) 二人所繼承而成爲藝術上的一種主張。他們的主張，雖則與教育沒有很多的關係，然其影響及於藝術的教育上，亦非淺鮮。現在我將這兩位的意見摘要於次：

摩利斯與藝術上之平等

摩利斯不是教育學者或教育家，乃是一位工藝家及詩人。他富有平等的思想。關於藝術，他代表平等的傾向，以爲使藝術普及於職工界，然後才能使眞正的精神的國民的藝術成立。他說：「藝術上所有的特質就是使製作者及享受者都發生喜悅的感情；美的修飾的目的在於使人對他所必要或所必做的事物吸收喜悅的感情。人必須由眺望自己及鄰人的家屋而曠心悅目，而得到精神上的安慰。像現時一般有權勢者獨佔藝術，將藝術當做奢侈的生活上的事項，其結果遂奪取人類所有的生活上的美，使他們再歸於野蠻狀態而已。只有由國民及爲國民而作成的藝術，纔能使作者及用者發生喜悅。又那種瀰漫於全社會之投機的利慾的傾向及壓制的作業組織是使人類失卻鑑賞生活上最可慰藉與最可喜悅的國民的藝術與造作的手。所謂素朴與正義，實是眞正的國民的藝術上所不能缺少的道德。

藝術普及之價值

「對於製作、勞動的人們，應該給與他們使得滿足於美的希望之自由時間。藝術須要平等化，日常平

凡的作業須要高尙化，使人發生希望與喜悅以代替他由作業而發生的苦痛與恐怖；這樣地使藝術獎勵人都到達作業，並使牠有保持世界爲一全體的勢力，這是我們所切望的。在現時漸次擴大的機械的作業之流動中應該設立一確定點，並努力地求到達這一點，以發見有人類的價值而且滿足希望的作業。在這種狀態上，無論那一種勞動者，都可成爲職工，可成爲藝術家，而且可成爲一完人。」

克勒梧的藝術觀

克勒梧亦提倡人人須藝術化，事事須藝術化，用藝術來燭照全生活，使幸福擴張到最下層人民的身上。他的方法，以爲應給與下層人民以家屋，使他們能有自然、素朴而且健全的生活，不至因爲過勞的作業而遲鈍，亦不至爲追求利慾而敗德。這樣地所成立的生活，就是自然地侵入藝術的辦法。他說：「藝術的生存條件，就是人生存立的條件，亦就是牠的最高發表；若視藝術爲金錢上的事項，或爲特別的階級之私有的財產，是很不正當的。大凡眞正的偉大的藝術品都是公共的作品，牠能發揮強大的鼓舞的勢力，並且表示市民的團體或全國民的理想。」

藝術之社會的價值

「機械的作業與藝術的活動分離，將使美的工藝歸於完全消滅，於是有所謂職工與藝術的分別而認爲各自存在。現在不良的實業主義之外，又加以營業主義，使現代生活愈益減少美的要素。例如美術展覽會，完全屬於商業的性質，將美術的殿堂化爲商店了。有益於社會的藝術，具有給與人生以滿足而增高其生活的價值、養成喜悅的感情及調和或消除極端的貧窮與極端的奢侈間之對峙，而創立新生活上之理想等之任務。同胞的精神，人道的及共同的精神，提供幸福於全人類，其有益於藝術之處很多。欲得美麗

的花實，必須先給與肥料以培養其根株；在藝術上亦是這樣的，我們必須給與國民以與藝術相接觸而發生關係的機會。在希望有愛好藝術、享受藝術之力以前，必須先為國民設置美的環境，使他們呼吸其中。一再惹起其生活上的喜悅，鼓舞其對於有人類的價值的作業之獻身的精神及調和隔離的階級而開拓融洽之道，這都是藝術所應負的最高任務。」

德國學者的藝術觀

以上所述的摩利斯與克勒格的關於藝術所發表的思想，完全胚胎於拉斯欽的思想，沒有別的創見。總之，拉斯欽及摩克兩氏的思想都是從社會的見地而出發的。他們都是英國藝術界的思想的代表者；至於德國方面由社會的見地而主張藝術的亦不少，例如蘭該與利喜德華克二人都是。現在再將這兩位的學說敍述於次：

蘭該的傳略

蘭該（Konrad Lange），德意志人，生於一八五五年。他最初任哥尼斯堡（Königsberg）大學美學教授，後來轉任杜平根（Tübingen）大學美學教授。他建設一種以意識的錯覺為美的核心之心理學的美學。關於藝術上的著作，有藝術之本質（一九〇二年）與藝術哲學之方法（一九〇四年）二書。氏對於美學上的造詣固深，但他並不僅僅是一位美學者，而在教育學上亦發表了不少的意見。氏在教育學上的功績在於努力藝術教育思想的普及與圖畫教授的改革意見。就中尤其關於後一點，氏曾與德意志圖畫教師同盟會作過劇烈的論爭，對於圖畫教授的改革非常有力。氏以為藝術關係於現代的全教化問題，並且影響於社會經濟，他尤其特別注意於上流社會子弟的藝術教育，因此，用力於中學校的圖畫教授及

大學的美術史與美學的改良；因爲氏相信藝術之社會經濟的運命爲上流社會所決定。一八九三年，氏發刊德意志之藝術的教育(Die Künstlerischen Erziehung der Deutschen Jugend)一書，這書給與藝術教育運動以一種新的形相。嗣後在一九〇二年，又發刊藝術的教育之本體(Das Wessen der Künstlerischen Erziehung)一書，這書表示他對於藝術教育的態度及關於圖畫教授的見解。現在由這兩部書裏將蘭該的教育學說摘敍於次：

蘭該對於德國藝術界之態度

蘭該說：『德意志在一八九〇年的時代，還是科學的時代而未曾產生藝術的新時代。生存競爭通過全社會而正在劇烈地流行着；因此，能使藝術產生之愉快的閑暇與財力在德國不能找得。沒有戰爭的危險，各人的手裏面都有些財力，並且各人都有自由發展之可能的時候，纔能發見藝術的勃興，這是歷史所顯示給我們的。我們現在正生存在不安而且危險的時候，個人的能力之自由的發展尚不可能。寒烈的風雪吹遍祖國，使自己本身所有的沉思狀態、快活的感覺生活以及對於美的高尚的熱心興奮，亦不可見。藝術的萌芽，在未發現以前，早已被風雪摧殘淨盡，所以個人能力之自由的發展，決不可能。我們還沒有進人新文明的時期。我們將從社會改革入手，抑或從廢止戰爭入手，二者請擇其一。先消除現在緊張的時代，然後纔能到達人人所夢想的新時代；於是人類之和平的本能，尤其是藝術的衝動與欲望，纔可以不期然而然地遂行發展。我們在這種精神的藝術的要求之外，還必須使經濟的方面之思想有同樣的發展。即使精神界一般的教化暫作別論，但是一國自己想維持自己，在無須仰給別國資力的狀態下，藝術的養成亦殊

屬必要，因為一國的生存之外部的條件就在於此。德意志位在歐洲的中部，沒有什麼自然的限界，容易為敵國所侵入。加之，德意志本來是貧弱的國土，牠的產物不足養給自己的國民，她的大部分供給不得不求諸外國。所以德意志想脫離與他國之依存的關係，不可不有一種補救的方法，以圖謀經濟的發展，德意志既成為有力的工業國，經濟生活由國家藝術的進步而益加迅速的鞏固與有效的增進；但是最可悲的，許多德意志人以為藝術是少數人的事，只有愉快及鑑賞的作用，而毫不見有什麼實際上的效果與利益。我們為打破這種誤解起見，不可不從經濟的見地去解決這個問題。在一切人類的活動中，用比較最少的材料造出比較最大的價值，莫過於藝術。大凡一國的國民，如果他的藝術能力發達到各方面，在經濟的關係上看來，每每優越過他國。例如法蘭西牠所以稱為「藝術之國」，就是明證。近來我們極力要效法英、法，然而我們迄今還是本末顛倒。具體的說，我們雖已計劃對於藝術發達之有效的種種設施，然而從未使藝術之花自行開放。換句話說，我們毫未對於國民喚起或促進其藝術的需要，我們不相信國民中缺乏藝術的創作力與天才，但是只在國民不理解藝術這一點上感到無限的憂慮。我們已經不是感受藝術，為藝術的需要所充滿的國民；我們雖則有時偶然地創造一種傑出的藝術品，然而並非藝術的民衆。我國人沒有評價藝術家的才能的能力，所以在使藝術家能夠不斷地努力進行上實缺乏預備的條件。因為如此，所以我們的目的並非在於藝術家的養成，乃是在於能夠感受藝術的民衆的養成。最好的方法，先使有教育的中流社會得到有一定的統一的程度之藝術理解力而成為普通藝術家，因為他們可為藝術與民衆間的媒

介。」

蘭該對於過度的藝術熱之警告

蘭該於一九〇一年在德勒斯登市所召集的藝術教育會席上說：「我們的目的不偏於專門的藝術家的養成，而在不妨害教育上他種目的之範圍內，必須竭力惹起並養成多數人之萌芽的藝術心。因此，美術史或美學這一類新學科沒有特別設置的必要；同時，亦不必使學生多討論技術的事，只有使學生觀察美術品，得有鑑賞享樂，那就滿足了。又我們並不欲以藝術的理想代替從來道德的或宗教的理想，以藝術為主，以圖畫、彫刻、作詩、演奏音樂為主要工作的國民，在現世究竟在那裏呢？在生活上，除掉藝術外，還需要其他理想的存在，如果以純粹的藝術教育或以藝術為主的教化去壓迫他種有價值的理想，那是很不應當的。」

蘭該認藝術與道德有同等之權利

以上所述，是蘭該對於藝術教育運動的意見的大略。蘭該雖則熱心從事藝術教育運動，然而他並非主張以藝術代替其他一切；因此，有些人指斥蘭該是中庸派，保持藝術與道德有同等的權利。關於這一點，以後再行討論，現在繼續地將蘭該關於圖畫教授的意見敘述於次：

蘭該對於圖畫教授所發表之意見

蘭該在圖畫教授上，非難那種視圖畫為一種技能而施行技能的練習之見解。他以為圖畫教授的時間，是能力陶冶的時間；因此，圖畫教授不可不具有藝術的特質。總之，他以為現代的圖畫教授，不可不依從現代的藝術上的見解而施行的。他說：「在近世藝術之本質上的見解，有兩特點：其一是與自然有密接的關係，其二是藝術的人格。」因此，氏主張圖畫教授必須要適合於這兩方面；具體的說，對於「藝術的人格」

的意義之感情，求之於圖畫教授上的個性化；至於與自然結合，必須使圖畫教授的基礎安置於自然模倣之上去求的。氏主張在特定的時間，教授必須採用個人教授的形式；就是訂正的時候，亦必須施行各別的教授。氏又非難在自在畫上過於採用機械的方法及臨畫法。他以爲圖畫教授的退步，實基因於使圖畫變成應用幾何學及撲滅一切藝術的成分之數學方法。所以他主張使圖畫教授由直觀的科學再回到藝術的原理。氏又不欲墨守特定的方法；在教授上有一定的方法，固爲他所承認；但是他以爲與其依從一定的方法，不如信賴教師的敏活的手腕爲愈。例如裝飾及石膏模型的描寫等，爲氏所不贊同。他以爲一般已經發達的兒童，對於裝飾，沒有多大的興趣，如果過用這樣的教材，僅使兒童注目於過去的模樣，那就有害於兒童對於自然的感覺了。」

關該的圖畫教授改革方案之價值

以上所述，是關該對於圖畫教授改革方案的大略。關該的這種改革方案可以說是從來圖畫教授法的革命。因爲從來的圖畫教師大都是墨守特定的方法而少有根據藝術的原理，所以他們一聽到關該的這番議論，無怪乎大起異議而有德意志圖畫教師同盟會的組織，而與關該取對抗的形勢。至於關該對於圖畫教授的改革方案，是否適當，非本書的範圍，應該讓諸像「圖畫教學法」那樣的書籍再去討論，現在姑且從略。不過關該的這種改革意見與他的藝術教育運動的根本思想有密切關係，等到下文對關該的根本思想有所批評的時候，亦可以間接地窺見。現在先敘述利喜德華克的教育學說：

利喜德華克的傳略

利喜德華克（Alfred Lichtwark）亦德意志人，一八五二年生於漢堡（Hamburg）。他初任國民

學校教師，後就學於來比錫，柏林等大學。畢業後，任柏林美術工藝博物館祕書。一八八六年，升任漢堡美術館館長，使他成爲該市藝術運動的中心人物。一八八七年，發刊學校裏的藝術（Die Kunst in die Schule）。從一八八八年以來，爲學生及教師計，在漢堡美術館內開始施行藝術品的展覽而努力於藝術之文化開發及教育改革事業。到一九一四年一月十四日卒。氏的著作除上舉一書外，還有藝術品觀察上之練習（Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken, 8, A. 1909）。這書就是上述的學生教師對於藝術品的觀察之實驗的報告。氏以爲教師、辯論家、美術批評家以及新聞記者發揮最大的努力，將藝術的精神發揚於國民的各階級間，使與他有直接關係的漢堡市在德國內發現最優秀的美的教化而成爲全德意志的藝術教育的模範；而間接地對於德意志全體之美的陶冶上與以最大的影響。氏與其說是學校教育家，寧可說是國民教育家，將藝術教育當作國民教化上的問題看待，廣汎地就種種方面加以考察。一九〇一年，氏在德勒斯登市所召集的第一次藝術教育會席上，對於藝術教育運動的演說，大要如下：「現在的教育動輒將人當做記憶考察的動物去處置，但是人並非僅僅是記憶考察的動物，而且是有血與肉之感情的本體。理論的教育學向來在悟性以外，雖亦有時施行感情的陶冶，但是從事國民教育的教師與關係者努力地將感情與陶冶作爲實際教育上的目的，乃是最近的事。補救過度的悟性陶冶與專以機械的記憶爲事的時代已經到臨了。」觀利氏的幾句話，可知他所以從事藝術教育運動的命意之所在。現在再將他的教育思想的大要摘敘於次：

原來利喜德華克如同闌該一樣，亦認定經濟上的發展是爲藝術心的優劣所決定的；而且他以藝術與鄉土作爲中心思想。氏目睹德人對於色彩毫無感覺或趣味，所以他感嘆藝術的衰亡，希望恢復本於「賞玩主義」(Diltantismus) 而製作的工藝美術。（按 "Diltantismus" 一語日人譯作「好事家主義」或「素人藝術主義」，因爲前者太不通俗，後者又嫌生硬，所以我姑譯爲「賞玩主義」。其意義請看後面利氏自己所解釋的話，自能明白。）具體的說一八九〇年氏在柏林的十字街頭看見有賣草花的，在那邊叫賣花束，他以爲這是德意志趣味史的轉期，并且以德人對於色彩無趣味爲藝術的文化的衰亡之主要原因。氏說：「德人的色彩的感覺沒有受過陶冶，所以藝術之經濟的悲運由此而生。具有高尚色彩的文化的法蘭西將牠的美術工藝品源源地輸入德國，而征服德國藝術之經濟的生活。於是德人不得不走入模倣他人這一條路上，而使色彩上的獨立性益趨滅亡。如果我們將所有的色彩上的造詣再加以一番陶冶，那麼，我們在工業上將可以得到力量；否則，產業上的效力，決不會產生何等結果的。我們若不欲在與他國國民經濟競爭上爲他所凌駕，那麼，對於自己國家的弱點不可不有明瞭的認識，我們現在立於與他人決誓勝負的關頭，應該覺得將來工業界的振興與否，是依從於次代國民之藝術的陶冶程度而決定的。我們必須注意從來藝術家的陶冶，而且相信如此才能在世界市場上獲得優越的地位。但是國家經濟的活力，是依從於那一國家的消費者的文化狀態；並且只有靠消費者的教育，然後工業的獨立與活動才能有希望。消費者的教育莫如獎勵「賞玩主義」。但是最可悲的，教育上的缺陷是在於使「賞玩者」成爲嘲

笑的人物。我們在音樂界上早巳經有許多「賞玩者」了，且以爲這是一種自然的傾向；然而在詩文或造形美術方面，幷不聞有所謂「賞玩者」的贊揚。我們的賢明的人士，對於造形美術，毫不加以何等注意。實在說，德人是美術上的盲者。德人未曾十分的看過藝術品，藝術品早巳被人所議論了。他們以爲德人實是「以耳代目」的國民。由此可見我們的形式陶冶與感官陶冶是很不完全的。因此，我們想提高形式陶冶，不可不向着造形美術上的「賞玩主義」而進行。爲什麼呢？因爲我們的文化與國民性有一種很大的弱點，而且對於藝術品及工藝品亦沒有能批評牠或了解牠的民衆。這種缺陷，只有依從眞實的「賞玩者」去補救的一途。我們必須依從「賞玩主義」去挽救工藝的不振，避免樣式化的傾向，並且依從健全的批評去促進高級藝術與應用藝術之共同的革新。然而怎樣才能提高德人所有的美術品與工藝品的品質，貫注全力，使牠產生新機呢？這祇要拿世界市場的形勢來說明，就綽綽有餘了。我們的藝術品所以不能與別國一樣的得到同等地位，幷非我國的藝術家的才能有所不足，乃是基因於一般藝術的陶冶標準低落在水平線以下的緣故。」

賞玩主義的眞義與價值

這種健全而眞實的「賞玩主義」具有挽救德意志藝術之經濟的悲運之使命，是爲利喜德華克氏所確信的。但是所謂「賞玩主義」的眞義與價值究竟是什麼呢？氏有如次的講論。氏說：「『賞玩主義』是各箇人所有的幸福的源泉。賞玩力可以增進個人的幸福，而「賞玩主義」能努力地發展這種賞玩力。這種主義在論理上亦有效果，是無容疑的。對於誠實的人，賞玩主義的藝術，就是不佔據全生活的內容，然而在

他的生活上亦得添加許多美味的。固然，那種在皮相上追求滿足而傾轉於一時的作業上之賞玩主義藝術，大有妨害眞正藝術的發達，應該排斥；然而注意自己修養，對於自己的職務盡職幷且提高賞玩主義藝術，無論對於個人或所屬的國民，都能使他得到幸福。這非僅限於上流社會而已，必須擴張到一般的下層社會，使他們經過相當的時日而發現眞正的國民藝術。以往已經存在而今日不能復見的那種國民藝術，幷非本於現時賞玩主義藝術的需要而活動，乃是發現於經濟的生活；不以眼的陶冶爲最初的目的，而祇在於必要品的製作。然而，現時的賞玩主義藝術，不是以這種實際的目的爲目的，爲什麼呢？因爲實際的必要可以由工藝美術而得到更充分的滿足。因爲如此，所以只知競製必要品，使牠與經濟生活發生直接的關係，那決不能期望發生現時的賞玩主義藝術。但是賞玩主義能發動公衆的意見，由正當的批評而給與製作以很大的影響，所以賞玩主義藝術比之古代的國民藝術，在間接上更有效果而且更有利益。美的製作品的不進步，決不是國民間缺乏藝術的天才，而實由於一般國民藝術的陶冶的水準太低的緣故。任何一個國民，除掉他們所能了解且所要求的東西以外，不能由建築家及其他工藝美術家接受意外的東西。要之，賞玩主義藝術的任務，在於養成能夠有感受藝術與理解藝術的能力的大衆。然而這不獨陶冶藝術上的消費者，而且養成本於適當的判斷與批評而獎勵國民的製作及促進國家的生產之藝術批評家，此外，還能養成立於藝術家與一般大衆間灌輸藝術的趣味於大衆的藝術教育家。

藝術教育之方法

關於利氏的藝術教育的方法，在他的著作藝術品觀察上之練習一書裏有如次的議論，氏說：「使兒

童觀察藝術品的目的，在於使他們深入於藝術品之中，養成他們有永久觀察藝術品的習慣與感官的覺醒，并非想給與以關於藝術品的知識。因此，對於兒童先使他惹起興趣，然後使學習肅靜地精密地去觀察每件藝術品。」氏根據這種理由，以為在藝術品上可以用言語發表之物質的內容以外，祇給與兒童以「唯感得含有什麼東西之一種預想」就夠了。氏又以為關於藝術品的被觀察的系統，可以用藝術發達上之一般的過程去說明牠；譬猶詩歌，最初採用敘事的形式；造形藝術，亦先以物語的形式為宜。最初惹起兒童的興趣，是物語的想像畫。就這樣的畫圖而論，兒童不得不精確地去說明為藝術家所欲發表的地方。關於繪畫的會話，是一部小戲曲，或者是一首詩。等到物質的內容被說完以後，再使兒童去觀察所用的光線與色彩。但是兒童所觀察的，是每件藝術品，並非藝術的概念、本質與歷史。為什麼呢？因為世人精密地觀察每件藝術品的時候，有與其對於這些藝術品的印象與以說明，寧可以歷史的批評的見解去瞥見全時代，而且關於藝術的傾向加以讚賞或非難之一種狀態。如果將這種不本於兒童的經驗的藝術史用於學校，祇有害而無益。照利氏的這種見解看來，對於藝術的批評，宜應禁止。健全的兒童並沒有批評的要求而祇有賞玩主義藝術的欲望。關於這種賞玩主義藝術的心情，不可不使兒童盡量發展。所以教師最好不發表什麼意見而兒童祇管學習賞玩。在於繪畫的觀察應該從幾歲開始呢？利氏以為在學校裏面不可過早，繪畫的觀察以自十二歲光景；彫刻、建築等以自十四歲起開始為適當。女子常注意化妝品，所以在色彩的認識與性質的感覺力上，較男子為早，因此，藝術的觀察，女子亦應該較男子稍早。氏對於啟導兒童入於藝

術的賞玩之出發點的問題，以爲不當求之於美術史而當求之於藝術的直觀。關於這一點，如上面所說，氏以爲觀察藝術品的目的，並非在於擴張知識，而在於使兒童覺醒，且鞏固他以觀察力與感覺力來感到趣味之教育與價值。氏如同蘭該一樣，主張觀察的練習，必須由原作出發；至於模寫、複寫等，在較高的學級裏，纔可利用牠作爲補助。例如照相之類，在文科中學校裏，纔可利用牠。凡是藝術，不可供作美術史的講演或說明之用而行皮相的觀察。藝術品是深刻的觀察之出發點，同時又是牠的終極的目的。在這時候，美術史的文明史的要素極力要加以限制，最好使眼有充分的活動。照利氏的意思，以爲在學校教育上，一切學科裏都不可不努力於藝術的直觀能力的發達。爲要達到這個目的，並非要特設藝術一科以專供養成賞玩的能力之用。教材必須與藝術的鄉土誌相結合。這樣一來，那麼藝術的感情就能陶冶，藝術品就會變爲人生的發表。兒童所觀察的藝術品不可過多，必須使他對於每個對象有精密的觀察。當觀察的時候，又不可過於冗長。

利氏對於兒童的天性之觀察

利氏對於兒童的天性亦有一種獨特的見解。他在一九〇一年德勒斯登市所召集的第一次藝術教育會席上又說：「觀察今日兒童之發展的狀態的人，無論誰亦會發現兒童之自然的能力之任何一點都被人們所壓迫，尤其如養成虛僞的羞恥的習慣，銷磨其天真淡泊的性質，抑壓其觀察的性向，及破壞其勇氣等等，而發生不良的影響。兒童本來以快活而且確實的態度放歌高唱，但是他一入學校，則態度一變；兒童本全然無拘無束，自由談話，但是入學校後不出一年，就失掉這種天性，而到達十二歲的時候爲尤甚。兒

童毫不懷疑懼的觀念去繪畫他的觀念界所得到的東西，而且常伴以愉快的感情。但是學校教育能否顧慮到此嗎？我恐怕牠未必能做到這一層吧。凡有教育的責任的人們，不應該忘記了兒童乃是快活的種族。兒童今日還生活於數千年前的幸福的世界——黃金時代，圍繞他們的事物及他們所愛的事物應該具有爽快的性質。又爲他們提出的事物，必須是他們所愛好的東西。最能使兒童從事着實的作業，而且最使兒童發笑的學校，是最良的學校。」

藝術教育思想對於實際教育之影響

以上所述，是關於利喜德華克的藝術教育思想的大略。綜合以上所舉的諸位教育學者所指示的藝術教育的傾向而論，牠已經漸漸進入德國的實際教育界。有許多教育學者想依從藝術的精神去改造教育及教授法的全體，使牠都準據於藝術的形式。教師的職務與作業不消說起，就是對於學生在學校裏的一切活動，亦都主張化成爲藝術的。持有這種傾向的代表者當首推韋柏其人。

韋柏的傳略



Ernst Weber

韋柏 (Ernst Weber) 德意志人，一八七三年七月五日生於巴發利亞州 (Bavalia) 的哥尼斯和樊 (Königshofen) 地方。最初畢業於威斯波格 (Würzburg) 師範學校，次畢業於閔行 (Müichen) 中央體操教員養成所，最後入耶拿大學師事來因 (Rein) 教授，又入來比錫大學師事服爾克爾德 (Johannes Volkelt, 1848-) 教授。一八九四年，任閔行小學校教師。自一九

一二年到一九一四年任該市本山立補習學校校長。自一九一四年到一九一九年，因大戰勃與，辭職從軍。一九一九年，任班堡（Bamberg）市師範學校校長。氏的著作有教育學之基礎科學的美學（Aesthetik als Grundwissenschaft der Pädagogik, 1907），教師之人格（Die Lehrerpersönlichk, 1911, 3, Aufl. 1922.），德意志之國民性與國民教育（Deutsches Volkstum und Nationale Erziehung, 1924）及其他著作，計十數種之多。

教育之任務

韋柏以爲教育上有二大思潮：其一，以個人的本質之自由的發展爲主；其二，使個人從屬於其他團體。前者爲盧梭所代表之個人的傾向，後者爲修拉瑪希所代表之社會的傾向。這兩傾向，各有長短，因此，我們不可偏於任何一方面，而必須從根本上去完成教育的任務。所謂根本究竟是什麼呢？氏以爲這是形成人的本質之自己活動。教育之任務，不外乎形成這種自己活動而已，明顯的說，教育之最終的目的，在於個人人格的特質之發揮；再換句話說，喚起自己天性、特質，充實生活的喜悅與創作的享樂，這就是教育的任務。所謂「自己活動」，在氏看來，就是藝術的、感情的、主觀的及個人的。因爲如此，所以教育上的最高原理，就是所謂「達到自己活動的教育」；同時欲發展這種自己活動，不可不依從藝術的原理。

現代教育之改造

韋柏對於現代的教育認爲有四種弊害：卽學校、集團教育、強迫及主理主義。氏以爲學校與人之一般生活相衝突，集團教育與個人教育相矛盾，強迫與自由相反對，主理主義與情操陶冶相歧視。所以教育改造，必須先消除這些弊害：在學校裏面，須引導兒童入於人生的眞生活；在集團教育上，須注重個人教育；對

於強迫，須尊重正當的自由；對於主理主義，則不可不盡力於情操陶冶。想達到這種目的，只有依賴藝術。因此，教育的研究，不可不依從藝術的原理，而藝術的原理，又須依賴美學。所以美學實為教育學的根柢。

教育之分類

氏將教育學分為三種：第一是教育之純理的研究，第二是教育上教授訓練的原理之實際的應用方面之研究，第三是教育之實際的方面之指導及實際之教育的活動。第一種含有科學的教育學的性質，第二種太缺乏普通的性質，至於第三種，完全是一種藝術的教育，一句話，是藝術。在教育上，唯有第三種最為重要。因此，藝術的原理之研究——美學——在教育學之研究上亦極重要。

教育上所應用之美的軌範

氏更進而將他的業師服爾克爾德在美學上所提示的四種根本的美的軌範應用於教育上。這四種美的軌範，簡單的說，就是：（一）形式與內容的一致，（二）人類上的有價值的內容，（三）表現的價值，（四）有機的統一。如再加以申述：第一、藝術家是要構成與種種形式相一致的內容，他們選擇人生或自然的生活作為材料，而與以適當的內容。教授亦然，他在空間及時間上將遠相隔離之空漠或混雜的生活加以整理，再附以新內容，然後將牠提示。第二、藝術要求人類上的有價值的內容。關於這一點，在教育上看來，更覺明白。教育是使人發展他的大性，如果沒有人類上的有價值的內容，到底不能實行的。第三、藝術以假面的世界為必要；牠所表明的世界，被以實生活的假面，使觀賞者宛若親歷其境，而捉住實生活的模樣。在教授上亦要這樣的表明的居多。但是兒童又必須要知道實物、事實及嚴密的法則，所以算術、物理、化學等科，不能依從美的法則。第四、在藝術上，以有機的統一為必要；對於複雜的部分，有善為關聯而構成為一

個整個的全體之必要。在教授上，這件事亦屬必要。從來對於這件事已經實行過的，例如所謂「綜合教授」，所謂「專心致思」等，都有這種目的。在教育，則在「藝術家」這一個意味上，或在牠的工作上，不可不以所現出的集合統一爲模範。」

韋柏對於教師之要求

韋柏基於上述的這一種思想，要求教師應該成爲一個藝術家，在他的言語與態度方面有構造的能力，而善於辭令，巧於談話。氏以爲現時教員之養成，對於談話術非常輕視，殊屬不當。氏又以爲圖畫與手工必須以教師自己能學習爲度。他感慨現在教師自己少能繪畫，或少能不依靠臨本而有用紙片、粘土、木片等去製作的能力；以爲將來的教師必須離開科學上的動作，而以他的人格上的價值及特別的教育的大才爲更重要。教師并非在於終結的既成的狀態，他是永久地發展的，而且對於他的發展表示有活潑的努力。氏排斥紙上的教育學而主張人對於人的影響。氏更將教授這事項視爲藝術品，而有如次的議論：「教授以依從美的法則爲第一要務。新事項的提示，以教師及學生的經驗爲要。藝術的教師，只依從生活的影響，纔能施行感化，而並非依靠心理的概念。嚴格的科學的思考與沈着地判斷或推理事物的能力，究不能成爲教育者的資格。有運動自在之藝術家的心情，迅速地專心於新發生的事物，將牠有機地化爲已有，然後更將牠放在新狀態上使牠發現，如果能夠做到這幾層，那麼，真正的教育者的資格纔能成立。教師不可不是一位理想家，並非將他的努力向着利益與金錢而進行的；他必須成爲一個藝術家而有向着內部的自由而進行的努力。真正的教育者是一個理想而奮鬥的自由戰士。在教育的事項上，教師的最高審判官

是他自己的良心。他與一切褊狹的干涉相戰爭，與細末的規條相反抗，與紙上的教育學相鬥爭。又真正的教師並非隱遁者，又非誇張者，乃是世界的人。他知道那時代及那時代的國民的習慣有所要求於他，而且能夠應付牠，使滿足他所生活所活動的社會之希望。並是他不僅以這件事爲他的生活任務上之最良的東西，而且視牠爲善良而且愉快的遊戲。總之，教師必須是圓純的人，而有豐富的倫理的內容與構造力之藝術家；藝術的教育實是一個有力改良的原則；在我們的學校裏要佔有支配的地位。」

藝術的教育之價值與缺點

綜合以上所舉的英、德二國許多藝術的教育學者所發表的教育上之藝術見解，其影響及於學校教育之實際的方面，實在不少。圖畫、手工兩科不消說，就是其他各科亦都受影響。例如在國語教育上，注意詩歌與美文，使玩味文藝，而陶冶其藝術心。在拼音或綴字方面，以練習創作的、發表的衝動爲重要。在唱歌、音樂方面，使從有能力的教師去陶冶藝術心。在體操方面，謀身體之美的發達，由此使發揮身體美與動作美。其他如教室的修飾、教育的繪畫、形體的利用等，都供作努力覺醒兒童的藝術心及養成趣味性之用。復次，推到社會的設施，如利用博物館、娛樂場、劇場等去養成民衆的藝術心；或利用圖書館、巡迴或流通文庫等去普及文藝的作品。甚至如照相、貨幣、廣告張貼及小賣攤等都變爲一種藝術，以供養成國民的藝術的精神之用。

藝術的教育之兩大別

以上所述的「藝術的教育」的主張，分析的說，可分兩大別：有些人是重在促進藝術上的嗜好、培養鑑賞享樂美術的能力；一句話，以到達或接近藝術的教育爲主。有些人重在增進美的表現能力，使從事藝

術的製作；一句話，以依從藝術而行動的教育爲主。前者認爲藝術的發展有待於賞玩力的發展，使賞玩者之有價值的感情有所發動所以他們以爲藝術是一切人類所應有的財產，而且賞玩藝術這一件事是一切人類所必要的。例如利寧德華克、蘭該等就是屬於這一派。此外，人格的教育學者林德亦有同樣的主張，後者認生活是行動，以爲那種製作有價值的作品之活動——藝術的活動——實爲各個人天賦的性能，只有引起牠使牠漸趨堅強。我們人類對於世界有種種關係，就由於製作構成的能力而生。在製作之上更爲高大而且更足以自誇的，無他，大抵是藝術性有用以達到或接近於藝術之必要；但是這種性以發動自己固有的能力爲基礎才有價值。在休眠狀態之製作的性向，就是由這種性而奮發，而對於人生發生很大的價值。例如韋柏就是屬於這一派。此外，還有人例如德勒斯獨奈（Albert Dresduer）的主張，更其走到極端。他排斥藝術的賞玩或享樂，而且拒絕以藝術品爲教育的要素。他以爲藝術所以應用於教育上，其目的必須在於養成富於製作的意志及創作力的國民。人實生而爲藝術家，再沒有像兒畫那樣的完全藝術家之存在。論者以爲德勒斯獨奈的這種主張，若從心理上觀察，到底不能承認；因此，他有修正而折衷的必要。再次，關於教師的人格問題，在韋柏看來，以爲從前的教師大抵只偏重熟知他所教的材料而以善於支配爲能事，然而這樣的教師，祇以教材爲主，毫不顧慮學生的程度，教以不適應學生能力的教材，可說根本不理會什麼是教授法；因此，有受人們所謂「學者的教師」的冷評。反之，最近主張注重教師的技術，使這種技術發展到藝術爲止，這種新教師的典型，無以名之，可名爲「藝術的教育家」。氏又主張將教育依從美學

而成爲一種教育術，以爲藝術與教育不但相互關聯，而且是同一的事物，所以從來由科學的見地而處理的教育不可不轉變爲由藝術的理論及藝術的自身去處理。因爲如此，所以如上文所說，韋柏將服爾克爾德在美學上所提示的四種根本的美的軌範應用於教育上。韋柏的這種見地，引起不少的反對論者。現在姑先將德國教育學者薩爾華克 (Ernst Von Sallwurk. 1809–1926) 對於藝術的教育，尤其對於韋柏之過重美的原則的批評敍述一下。薩爾華克在一九〇九年德意志雜誌上發表教育呢？抑藝術品呢？一文，就是對於藝術的教育的批評。薩氏反對藝術的主張，以爲他們動輒歡迎技巧的教育者，實是增長過度潤色材料的傾向，而且有使科學卑下而以感情上之強烈的刺激爲主的那種傾向；一句話，他竭力反抗藝術的教育學者之過度的藝術熱。然而教育爲實際的術這一件事，爲薩氏所十分承認，而且認爲這種術並非是機械的而是自由的，所謂「自由的術」這一句話，並非可以嚴格地適用法則或依從精密的形式，乃是指要有人格的力、特性及伎倆而言。在這一點上，教育與藝術相接近，教育者有應該模倣藝術家的地方。然而在這種活動的性質上，或在牠所使成立的結果上，教育家與藝術家相差異的地方究屬不少，所以若視兩者爲同一的事物是不正當的。薩氏的這種見地，可以說是「科學的教育」與「藝術的教育」的折衷，實不無相當的理由。現在再申述我的意見。我以爲無論有些人主張教育要到達或接近藝術爲止，或者有些人主張教育要依從藝術而行動，他們都因爲目睹從來的藝術的思想日趨衰微，一般作品祇知道迎合羣衆的卑劣的趣味，單以營利爲目的，不能使一般民衆眞正地感受美術的價值；其影響侵及學校教育

方面，使學校裏的藝術科化爲烏有，而另以科學的學科替代牠；即使有所謂美學一科，亦並非與藝術有怎樣的關係，不過當做一種科學去研究，而使牠隸屬於歷史的哲學的學科，所以他們有這樣的藝術教育運動。照這樣看來，可知這樣的藝術教育運動，其最初的動機在於要謀美術工藝品的改良，並非就在於要促進藝術教育本身的發達，不過藝術與教育如上文所說，既有一種密切的關係，所以美術工藝品改良運動，實際就是藝術教育運動主要的原因。分析的說，這種藝術運動，與其說是個人主義，甯可說是帶有國家社會主義的色彩。因爲在英國方面，受了自然科學勃興及產業革命結果的影響，一切工業品祇求分量的增加而不講品質的精美。在德國方面，這種情形較英國更甚，牠的唯一的商敵，就是法蘭西。所以英、德兩國知道欲振興國勢，非改良美術工業品不可；欲改良美術工業品，又非促進藝術教育運動不可。不但對外如此，並且他們相信藝術是可以作爲救濟社會問題的要件；具體的說，藝術是有調和或緩和社會上勞資階級鬥爭的功效。例如英國拉斯欽，以爲藝術有調和的力量而且有緩和反對的觀念及減少階級差異的功能，德國利喜德華克亦以爲賞玩主義的藝術的任務，在於養成能夠有感受藝術與理解藝術的能力的大衆。一句話，他們都是站在經濟的見地去認識藝術的教育之本質及其任務；所以他們都視藝術是國民的藝術，而非個人的藝術。所以我以爲他們的主張，並非個人主義而是國家社會主義。他們雖則以國家社會的利益爲前提，而不以個人的利益爲出發點；然而他們卻知道藝術多少是依從各個人生來的特性，所以不可不使這種特性盡量地發展。例如韋柏以爲「個人的教育學」與「社會的教育學」各有長短；因此，我們不

可偏於任何一方面，而必須從根本上去完成教育的任務。由此，可見他們的主張，就是要謀個人與社會的調和，以爲在一方面看來，個人是社會上的一份子，但在他方面看來，各個人自有自己活動的存在。至於藝術教育的任務，就是在於養成能夠賞玩或享樂藝術的能力之各個消費者，同時養成能夠有感受藝術與理解藝術的能力的大衆。這是一種個人主義，可是這並不是像盧梭所主張的完全離開社會之單獨的個人主義；同時，這是一種社會主義，可是這不像修拉瑪希所主張的個人不過是社會的附屬品之社會主義，乃是一面承認個人人格的價值，一面又要使個人去維持公衆的利益之國民的個人主義。我將這些學者的教育學說放在所謂「新個人的教育」之下去敍述，其命意就在於此。這種見地，在表面上看來，可說是一種健全的穩當的思想，但是若從根本上研究起來，這種主張是否貫澈，還必須視個人所隸屬的國家社會是那一種性質的社會而定。譬如像現在資本主義的英、德國家，即使這些國家的教育學者怎樣地去提倡藝術教育運動，充其量，在個人方面，祇不過使個人成爲一個良好的消費者或主顧，他對於各種貨物能夠鑑別，而且能夠監督牠，使牠不致於濫製粗造或有假冒；就是各個人自身亦不致成爲一個浪費者；在社會方面，亦祇不過使社會上的勞資階級各自本於所謂「賞玩主義」得到一個賞玩或享樂藝術的機會，以和緩互相鬥爭的感情，使彼此各守本分，以維持社會的現狀而已。這是指國內的情形而言；至於對外呢，這種藝術教育運動，亦不過在自由競爭的原則之下，將自己的國家的美術工業品在國際上提高地位而已。因此，各國的工業品，雖在國內不以賺錢爲目的，但對外仍以經濟的互相掠奪爲前提。原來所謂藝術是

依從美的原則而創作的；而美的原則又是超越利害而存在的；如果欲要貫澈美的原則，那麼，不但在國內不應該以賺錢爲目的，就是在國際間亦不應該以經濟的互相掠奪爲前提。所謂「提倡國際正義，涵養人類同情」，亦是藝術教育運動上所應該注意的；因此，我以爲像利喜德華克所主張的藝術教育的任務在於養成有能夠感受藝術與理解藝術的能力的民衆或公衆（people），還是不夠而必須再進一步養成這樣的人類（mankind）。試問主張藝術運動的人們，除掉英國克勒特外，誰曾注意及此呢？他們說來說去，無非是圖謀國民教材的振作及促進國民藝術心的發展而已。實在講起來，他們的見地，在個人的方面看來，似乎是「藝術至上主義的藝術觀」，因爲他們是將藝術當作一種有牠自身的發展有牠自身的目的的人類行動看待；在社會的方面看來，似乎又是「功利主義的藝術觀」，因爲他們是將藝術當作一種維持自己的國家的利益的手段看待。一句話，他們都只是將藝術的現象作用一味誇張着，不會整個地把捉着藝術現象所有主觀的、客觀的作用與意義。藝術之眞正的意義，照現代哲學者，尤其照唯物史觀者的立場看來，不外乎是感情社會化的方法；而所謂「感情社會化」，就是「給人感染」的意味。託爾斯泰（Leo Tolstoy）在他的名著什麼是藝術裏面，將藝術的定義解作「人類情緒傳染的手段」。這個定義，恰與剛纔所謂「感情社會化的方法」完全一樣。稍詳細的說，一個藝術家，不問他是文學家、音樂家、圖畫家或工藝家，組織了他的感情，將他所特有的技術的形態客觀地表現出來，使藝術家以外的人們都來讀牠、聽牠、看牠，乃至使用牠，且將那個藝術家所組織的感情攝入自己，再化爲具體的感情，這就是所謂「感

染了牠」，這纔完成了藝術的全般意義。這樣的定義，既不像藝術至上主義者祇將藝術上的表現解爲無組織的活動，又不像功利主義者祇將什麽對於藝術的要求加以公式化；而是將藝術所有主觀的與客觀的作用綜合地結成爲簡要的言語而稱之爲「感情社會化」，再理論地稱之爲「主觀客觀化」。（關於這一點，似乎還須有詳細的說明，此地爲篇幅所限制，姑止於此。）因爲如此，所以藝術的教育一方面必須以人類生來所具有的一種美的感受與製作之可能性爲出發點，將牠放在適當的環境而盡量地去發展牠；一方面又必須使各個人所有的那些活潑潑的無數錯綜的感受力與製作力，用他自己所特有的技術的形態，不拘程度的高低或是否完全，加以一番的組織或整理，再將牠客觀地表現出來，然後使彼此互相感染而成爲共同的社會意識的要素。這纔是眞正的「賞玩主義」；因爲這種眞正的「賞玩主義」裏面實含有各個人的自己感情、自己製作與同着他人互相感染兩種要素，並不像利喜德華克所說的那種「賞玩主義」祇有各個人的自己感受一種要素，一遇着與他人相接觸的時候，乃是彼此格不相入而沒有共同的社會意識之存在。因此，利喜德華克雖竭力要養成有能夠感受藝術與理解藝術的能力之公衆或民衆，然而結果呢，祇不過養成各自感受藝術與理解藝術之散漫無紀的各個人而已，想促進整個的社會之進化怎麽能夠？我在上文所以稱那些藝術的教育爲另一種形態之個人主義——新個人主義——就不外乎此。這些藝術的教育學者祇知道唱導「美的感情陶冶」的高調，而拼命地排斥「科學的知識陶冶」的存在；殊不知就是藝術的教育自身裏面亦要含有科學的知識陶冶的要素，方纔能夠達到利喜

德華克所說「賞玩主義」的藝術教育的目的；設使他只知有美的感情陶冶一種成分，那麽，決不成爲一種完全的藝術教育了。再就全部的教育而論，那更不消說得，在美的感情陶冶之外，還要有科學的知識陶冶及道德的或技能的意志陶冶之設施。因爲在前節裏已經說過，所謂人格，實含有知、情、意三種要素，缺了一種，就不得稱爲人格；這三種要素是否圓滿地發達或平均地發展，那亦就是所謂人格健全或不健全。如果照利喜德華克的意見，在學校教育上，一切學科都不可不努力發達藝術的直觀能力，那麽，這種學校教育簡直是一種藝術學校的教育，並不是整個的教育了。但是韋柏却承認兒童必須要知道實物、事實及嚴密的法則，他以爲算術、物理、化學等科不能依從美的法則。關於這一點，韋柏的意見較諸利喜德華克的意見似乎稍勝一籌。不過就韋柏的教育學說全體而論，他仍是太過重美的法則，並且竟將教育家比爲藝術家而使他成爲一個「藝術的教育家」。對於這層，如上文所說，薩爾華克曾加以批評；此外人格的教育學者林德亦有同樣的批評。如果照韋柏的這樣過重美的法則，那麽，這種學校教育亦不啻是一種美術學校的教育，並不是整個的教育。卽使退一步說，教育應該成爲一個藝術家，然而如上文所說，藝術家的教育家必須組織了他的一切心的狀態——知識、感情、意志——用他自己所特有的思維、技術與行動的形態客觀地表現出來，使各個兒童都來理解牠、感動牠及應用牠，將教育家所組織的一切心的狀態攝入自己，再化爲具體的知識、感情及意志。這就是普通所謂「人格感化」的意味。所以與其使教育家僅成爲一個藝術家而稱爲「藝術的教育家」，不如使他成爲一個兼有科學家、藝術家與道德家三種資格之教育家而

稱爲「人格的教育家」。（這並不是指前章裏人格的教育學者所說的人格。）這種「人格的教育家」的名稱，不論教那一科目教師，如公民科教師、數學科教師、自然科學教師、歷史地理教師、音樂圖畫手工等教師乃至體操教師等等，無一不適用的。這樣，那麼所有教師，決不致再招「學究的教師」、「技巧的教師」及「傳道的教師」的譏評；不僅如是，並且被教育者——學生——亦不會只有教授而無訓練而養成所謂「有教的蠻民」；或者只有美的陶冶而無知的教授與意的訓練，而養成一個「柔弱的個人」。總之，在整個的教育上，無論對個人或對社會，必須以養成一個完全的人格爲理想；所以欲實現這種理想，決不容許像這些藝術的教育學者那樣的專注重主觀主義及賞玩或享樂主義，而必須同時兼顧到科學的教育學者所重視的客觀主義及訓練或努力主義，並且必須將這兩方面有機地綜合起來，再不斷地求到一個最高階級的可以養成最完全的人格的方法，這纔是眞正的人格的教育。由此，更可見上文所舉那些藝術的教育，假定牠的內容與方法都是合理，亦不過是整個的人格的教育學中之微小的一部分，決不能夠掩蓋人格的教育學之全部。不過這些藝術教育，對於從來的西洋教育尤其對於從來的德國教育，確是一服清涼散。因爲從來的西洋，尤其從來的德國教育，太偏重科學的教育，只知養成有專門知識的人材，所以這種注意美的感情陶冶之藝術的教育或者可以救濟從前教育的偏頗。但是如果他們走到另一極端而太偏於藝術的教育，那麼過猶不及，其弊害亦就相等了。其次，更可慮的，我國人如果一看見這些藝術的教育，就要起而歡迎牠，那是很危險的；極端的說，這有時將成爲我國教育上的一個致命傷。爲什麼呢？因爲從來的

中國教育是注重情意的陶冶；固然那種情意的教育在今日的眼光看來，很樸素而且很簡單，然而總不失爲一種情意的教育；至如像西洋的學校一樣，要使學生用他自己的腦筋與智力組織他的知識，將牠客觀地表現出來，使他人都來理解牠或應用牠，將他所組織的知識攝入自己，再化爲具體的知識，然後將這種具體的知識推廣到實際社會那樣的科學的教育，可說是絕無僅有。即使有，亦不過是書本上的注入的知識教育，並沒有如剛才所說的將一切學科如哲學、文學、政治、法律、數學、自然科學乃至藝術等等，都必須用科學的方法去組織。在這樣民族衰微、政治落伍及經濟破產之中國的國家，論理應該先使一般人民養成有組織的頭腦，一面去認識國家是什麼樣的狀態，一面怎麼樣去組織一個現代的國家；至於各個人的賞玩或享樂都可以暫緩一步。因爲如此，所以我們中國的學校教育切不可須臾忘掉「科學的教育」的必要，不要以外表的藝術的教育爲事，例如教室裝飾、化裝舞蹈的獎勵、以及舉行演劇等等。因爲這樣的藝術教育，有時會使個人成爲一個「柔弱的個人」。實在講起來，教育之最高的目的，還是在於教人應該做個良好的創造者或供獻者，并非祇教人做個良好的消費者。關於這點，利喜德華克似乎亦曾看到，他以爲賞玩主義藝術的任務不獨在於陶冶藝術上的消費者，并且養成本於適當的判斷與批評而獎勵國民的製作及促進國家的生產之藝術批評家。但是像利氏的這樣說法，還有兩個缺點：第一、就是在於僅養成各個人有獎勵國民的製作的能力之藝術批評家，並非養成各個人自己都有製作的能力之藝術家，更非養成他們自己都有供獻的能力之科學家。固然，我們的目的，應該如同蘭該所說的話一樣，並非在於專門的藝

術家的養成，或者非在於專門的科學家的培植；然而，我們又不可不抱遠大的理想，至少限度，非使各個人自己都得一種特長的技能、興趣及知識不可。第二、就是在於僅養成有促進國家的生產之藝術批評家，並非養成一般人類有共同地促進人類的生產的責任之藝術家與科學家。固然，在今日的國際局勢之下，我們還不能夠達到「世界大同」這一個終極的目的，然而我們在教育上不可不懷有這種理想，所以除掉獎勵國民的製作及促進國家的生產，以鞏固民族自決的基礎外，還須有時利用藝術的情操與科學的法則去提倡國際的正義，涵養人類的同情，以為將來世界大同的準備。如上所述，前面所舉的那些藝術的教育既有如許的種種缺點而有修正與補充的必要，再加以中國國情與西洋國情有不同的地方，所以中國教育若將那些藝術教育的原形態立即應用起來，不但無益，而且有害。尤其英國拉斯欽的那種藝術的教育，如上文所說，雖是一種社會主義的運動，悉心替勞動與慈善的事業經營規劃，但是他的實際的效果祇不過復興農村的手工業而已。這樣的藝術的教育，在英國也許有用處，因為英國是一個產業革命的發祥地，他跟着產業革命的結果，祇知道利用機械的力量製造源源不絕大批的貨物，使一般國民減少賞玩、享樂及製作藝術工業品的能力與心情，所以反不如採用拉斯欽的主張，使一般國民返於自然，多用他們自己的手目乃至頭腦去活動、賞玩及製作些手工的工藝品，以補救多量的粗製濫造的機械的工業品。但是中國却不然，她自從弛禁洞開以來，外國工業品源源輸入，將中國固有的手工業地位取而代之；最近我國農村破產，就是受着外國商品壓迫的總結果。但是國內有些人還想仿照拉斯欽的那種辦法，想在農村裏

面振作所謂「中國文化」，謀手工業的復興，以抵抗外貨。我以爲這是辦不到的，因爲世界上的經濟現象是向前演進的；具體的說，世界上任何國家的經濟的組織都是由手工業推進到機械的工業。假定中國沒有外國商品輸入，那麼，我國手工業或者還能夠延長命運；然而時勢不我許，那大量的外國商品，無論如何，不能讓我們再用復興的手工業去抵抗牠。例如帝國主義者一面掠奪交通權，借運輸的力量，將介該國的貨物運入內地；一面在各都市遍設金融機關，用通商的手段，將農村所有原料盡量輸出；這都是他們破壞中國手工業的鐵證。在這種情形之下，試問我國的手工業有沒有復興的可能？所以目前的中國唯一的救濟方法，祇在於急圖適切於目前的一般國民日常生活上所必需要的機械工業品的發達，以抵制外貨的輸入；同時，使本國農業組織趕緊地轉變爲工業組織，以促進社會生產力的發展。（關於實業計劃問題，非本書所能範圍、茲姑不談。）至於工業品上應該有怎樣的美的形式以及怎樣地養成一般民衆有高尚的興趣等問題，倘能同時解決更好；不然的話，不妨先偏重實用方面，而將美的形式姑置於次要的地位。這好像日本明治維新時代的初期，工業品先置重實用方面而無暇顧到美的形式的講究；直到日俄戰爭，尤其歐洲大戰以後，日本纔有工夫去講究美術工藝品的改良一樣。原來日本是一個極愛美術的國家，再加以牠所有天然的風景及時代的趨勢這兩種要素，所以牠的工業品不知不覺地會趨於美術化，但是牠的實業計劃，還只在於振興國內自造的實用工業品以抵抗外貨的輸入而已。利希德爾以爲歐洲美術工藝品的新發展，亦是受了日本美術的影響而促進的；這不過指日本向來愛好美術，並將美術的影響傳入於歐

洲而言，並非說日本不從事科學的教育而專注重藝術的教育的意思。不但日本如此，就是今日的蘇俄亦是這樣。牠的第一次五年計劃，可以說是注重於全國科學化及工業化，不但生產事業如此，就是分配、消費等事業無一不用科學的方法去經營；至於第二次第五年計劃，纔漸漸傾向到藝術的方面，欲將全國不論都市或農村一律都成爲藝術化或美術化。由此，可見經濟落後的國家，無一不想先從事科學的建設；等到科學的建設有了相當的成績以後，纔來再謀藝術的建設。克勒悟說：「藝術的生存條件，就是人生的存立的條件，亦就是牠的最高發表。」克勒悟的這一句話，就是指出藝術是依從於社會的生產力，尤其是依從於物質的生產的技術的意思。所以我們欲養成有一種製作高尚的藝術品的能力，不消說我們要有一種如利喜德華克所說的「賞玩主義」的藝術心，但亦非先使社會生產力有相當的發展及物質的生產技術有相當的進步，使我們得到生存的條件不可。但是要請注意的，我並非將藝術當做功利主義的藝術觀；當然，所謂藝術是依存於社會的生產力，是與所謂現實上怎樣地利用牠，或應該怎麼樣地利用牠才好的問題沒有什麼關係的。要之，藝術爲歷史之最後的決定的要素——經濟條件——所決定，是一件事；如上文那許多藝術的教育學者所、說藝術是解決社會上經濟問題之主要的條件，那又是另一件事；這兩者不可混爲一談。現在我不再說別的，單就目前的中國情形而論，我們的教育，與其注重藝術的教育，或採用上文所舉的有些褊狹的藝術教育，不如先從事科學的教育。若就教育的全般意義上講，我們能夠不偏重人格上所具有的知、情、意三種可能性之任何一面，並使這種可能性有圓滿的發達與平均的調和，以養成完

全的人格，且做社會上一個有用分子，那再好沒有了。這不過是我乘敍述西洋的「藝術的教育」這一種思潮之便，將今後中國教育所應取的態度一幷提示而已。

第四節　實驗的教育

實驗的教育之性質

如前兩節所述，人格的教育與藝術的教育，不但反對海爾巴脫派的「科學的教育學」，並且連同一般所謂「科學的教育學」加以排斥。但是本節所將要述的「實驗的教育」，雖亦反對海爾巴脫派的「科學的教育學」，然而牠却是很置重教育之科學的研究，尤其是從實驗的方面建設一種新教育學，而稱爲「實驗教育學」（Experimentelle P dagogik）。這是上文兩種教育學與「實驗教育學」相差異的第一點。此外，彼此還有可以互相對照的：就是前兩種教育學雖反對海爾巴脫與比尼克(F. E. Beneke)的「科學的教育學」，然而牠並非排斥海爾巴脫派的個人主義觀，不過不滿意海氏一派以知識爲出發點去建設一種知識主義的個人的教育學而已；至於這兩種教育學自身，却都是以情或意爲出發點，而欲建設一種所謂人格主義或藝術主義的個人的教育學。其次，所謂實驗教育學，如同前兩種教育學一樣，亦並非排斥海爾巴脫派的個人主義觀；但是牠却與前兩種教育學各異其趣，卽前兩種教育學雖與海氏一派的教育不同，一則置重情意，一則置重知識，然而兩者都是多出自臆說、偏於思辨；一句話，兩者同是屬於主觀主義。至於實驗教育學呢，却是如同海氏一派一樣，亦是以心理學爲教育學的一種基礎，不過牠所

應用的心理學與海氏一派的教育學所應用的心理學又有區別；具體的說，海氏一派的教育學所應用的心理學是海爾巴脫自己所建設的哲學的心理學（參考本書前編第十二章），這種心理學完全出自個人主觀的臆測而沒有客觀的必然性；而實驗教育學所應用的心理學，是馮德（Wilhelm Wundt, 1832–1920）的實驗心理學，這種心理學是以生理學、生物學、自然科學乃至醫學爲根據，用歸納的、實驗的及統計的方法去研究而確立客觀的法則。這樣的兩相比較，可知前兩種教育學與實驗教育學雖同是海爾巴脫派的科學的教育學的反動，然而彼此的出發點與研究方法却是不一樣的。因爲彼此的目的相同，所以我統稱爲「新個人的教育」；因爲彼此的出發點與研究方法不一樣，所以我對於後者不得不另設一節，而命題爲「實驗教育學」。


Wilhelm Wundt

實驗教育學之由來

如上所述，實驗教育學是以實驗心理學爲基礎；在第十八世紀，德國汎愛派教育學者特拉普（Ernst Christian Trapp, 1745–1818）已經有如實驗物理一樣的而有所謂實驗心理學的建設，將教育事實放在這種基礎之上去研究；可是眞正的實驗心理學之成立，及教育的實驗心理學的研究之實現，實是第

十九世紀初以後的事。因爲第十九世紀初，自然科學勃興，凡百學問都受影響，而且起而應用牠。尤其是達爾文（Darwin）的進化論，影響及於各種學術界最大，開學術研究的新生面。在心理學方面，例如生理的心理學、精神病理學、動物心理學、變態心理學及兒童心理學等，都是受了自然科學與達爾文的進化論的影響而發生的。這種種心理學一經成立，更有些學者根據生理學、生物學、醫學等，用實驗的、統計的及比較的方法去研究心理現象，遂產生所謂「實驗心理學」。這種「實驗心理學」的創始者，當首推馮德。同時，應用這種實驗心理學而成立的教育學，就是本節所說的「實驗教育學」。實驗心理學固然是促進實驗教育學的發達的一個動因，然而直接地開實驗教育學的端緒的，實是學科負担過重及學生精神過勞諸問題。第十九世紀初，如上文所說，自然科學的應用，一時突進；並且「新人文主義」極一時之盛，竭力主張人格調和的陶冶，而增加種種科目；（參考前編第十一、第十二兩章）此外，更加以當時歐洲各國間的交通突然繁劇，又不得不增加特殊的需要的科目；具體的說，當時中學校的主要科目，除固有的拉丁語、希臘語以外，不得不再加以近代語與自然科學等科目。固然，那時候因科目的增加而延長修業年限，然而結果呢，一般兒童多陷於顏色蒼白、神經衰弱的狀態，於是學生精神的過勞遂爲一般醫學界所注意而成爲一八六〇年以來的教育界的一大問題。後來各國學者對於學生的「疲勞測定」（Ermüdungsmessung），有些由精神病理學的見地，有些由醫學上、生理學上的見地，用實驗的或統計的方法作爲客觀的研究。一八七九年，俄國莫斯科校醫施可爾斯基（Skolski）首先開始兒童疲勞的研究；一八九一年，奧國



Alfred Binet

維也納的步耳革斯坦恩（Leo Bürgerstein）亦有同樣的研究。從這以後，疲勞研究大有進步。同時，關於教授法的實驗研究亦開始進行。一八九六年，拉伊發表正字法指導一書，後來經胡克斯（Huchs）、哈根密勒（Hagenmiller）、伊慈奈（Itschner）、羅波行（Lobehen）、普淮斐（Pfeiffer）、修拉希（Schleish）等加以斟酌補充。在法國，比尼（Binet）亦努力從事實驗的研究，一八九六年，發表關於學校學生的受容力及發表力之實驗的研究，就是近來所謂「智力測驗」（Intelligence Test）的起源。後來他再與法國醫師西門（Simon）共同協力製成所謂「比尼・西門法」（Binet-Simonsche Methode），在一九〇五年正式發表。這種方法後來輸入美國，經美國斯丹福（Standford）大學教授推孟（Terman）改訂，遂成為今日美國最流行的「智力測驗法」。在教育方面，英國斐奢爾（G. Fischer）曾著一書，題為量表集（Scale Book）。然而當時統計學還未發達，所以斐奢爾的研究並沒有什麼結果。實在講起來，真正地從事應用測驗以解決教育上的種種問題，當首推美國來斯（Rice）。來斯在一八九四

——五年間編成一種「拚字測驗」，這就是「教育測驗」或「教育測量」(Educational Test, or Educational Measurement) 的嚆矢。但是標準測驗並非容易編造、尤非長於統計學而精於心理學者不能，所以來斯所發表的測驗還需要修正與補充。後來哥倫比亞(Columbia) 大學師範院 (Teachers College) 教授桑戴克(Thorndike)對於統計、心理諸學都很擅長，在一九〇三年，發表各種算術能力的關係一書；一九〇四年，又發刊智力測驗法一書，於是教育測驗的編造才有所根據。所以



Edward L. Thorndike

有人稱桑氏為教育測驗的鼻祖，決非無故。桑氏後來繼續研究，迄今不替。氏的直接弟子不必說，就是其他各大學接踵而起研究這種測驗的亦很不少。此地為篇幅所限，無暇列舉姓名。這種測驗，不但應用於學校兒童之心理的及身體的方面，而且推及到「學校調查」(School Survey)。例如芝加哥 (Chicago) 大學教育學院院長吉特 (Judd) 就是從事這種測驗運動的先鋒。而他的高足弟子葛雷 (Gray) 與福禮門 (Freeman) 諸人，又繼加研究。除此以外，在美國方面，還有一位著名的教育學者霍爾 (Stanley



Stanley Hall

Hall, 1846–1924）他受了拉伊的初等算術教授一書的影響，在克拉庫（Clark）大學施行實驗的研究貢獻不少。以上所述，是美國教育學者繼德國的實驗教育學者的研究而起的一斑。至於歐洲方面，如比利時安特衛普（Antwerp）市有施維與（Schutin），俄國首都有芮且則夫（Netschazev），意大利來拉諾有皮楚阿里（Picuori），瑞士日內瓦（Geneva）市有克拉派勒獨（Klapaledo）諸人，都是實驗的研究家而聞名全球的。就是德國方面，除掉上文所舉的諸氏外，還有布拉悟（Brein）、史笛倫（Stellung）及摩曼（Meumann）等，都是實驗心理學者；並且根據實驗心理學，一面自己研究教育問題，一面指導他人去研究。此外，國家及都市當局亦感到實驗教育的趣味，並且認識牠的效果，設立教育實驗室，以便教員對於教育問題有所實驗研究，有時且給與以補助金。教育實驗室的講習員年年增加，由此，可見實驗的教育在教育界怎樣的普及與怎樣的受人歡迎的情形。

上文所述的這一段關於實驗教育學的由來，大部分是拉伊在他的著作實驗教育學（Experimentelle Didaktik）一書裏所說過的，不過其中有一部分關於美國的智力測驗與教育測量的運動，是我

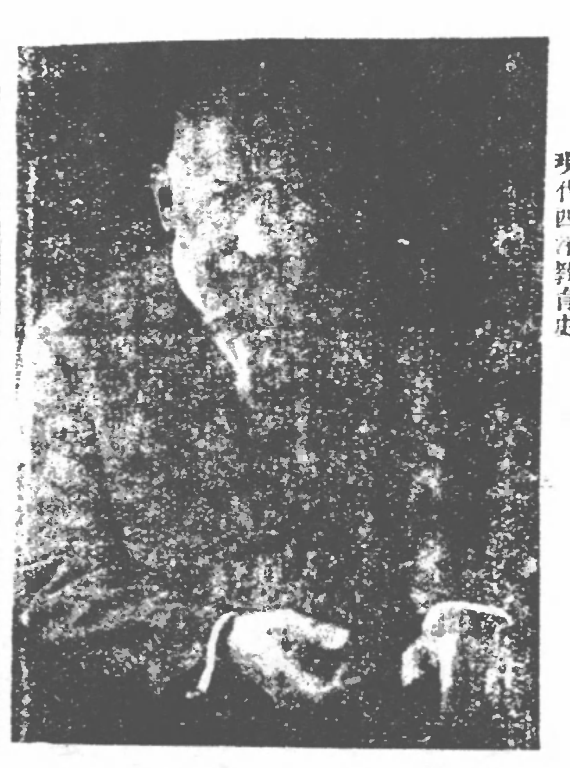
順便地添加的。德國固然是實驗教育學的發祥地，然在今日，美國可以說是實驗教育學的大本營，尤其關於智力測驗與教育測量的研究，美國可稱爲世界的中心了。美國實驗教育學的勢力爲什麼後來居上而超過德國呢？其原因約略如下：第一、德國實驗教育學的創始者拉伊與摩曼二人，如上文所說，同是根據馮德的心理學出發；因此，他們實驗的教育學的發達方向有所限制。拉伊的實驗教育學的傾向，在於適用觀察、實驗、統計等的科學的方法，給與教育學以客觀的確實性之基礎。這確是一種卓見，但是他反對從來海爾巴脫派的主知主義的傾向，以馮德的主意的心理學爲出發點，將主意主義的見解走到極端，對於行動，尤其對於運動感覺、筋肉運動、發表運動等極端重視，而發展所謂行動主義的教育說。這是拉伊最初的特色。這樣的傾向，就是爲維持實驗教育學自身的純粹性與客觀性起見，亦並非一種可取的傾向。加之拉伊的研究傾向與範圍，比較地缺乏實質內容而且僅止於初步的領域；具體的說，氏對於學校兒童之心身的發達、學習過程、學校作業上疲勞的研究、稟賦及職業適應性問題等的研究，無論在組織上或內容上，都不很充分。所以拉伊雖被有些人例如步耳格 (E. Burger, 1872-)、格倫華爾特 (G. Grunwald, 1879-) 等認爲實驗教育的開山祖，然而他的實驗教育學既有許多缺點，無怪乎竟被後起者摩曼所壓倒。不僅德國本國，就是英、美及其他各國的實驗教育學的名稱與內容，現在大都襲用摩曼所殘留的型態居多；至於拉伊的實驗教育學，幾乎完全銷聲匿跡，而沒有人過問了。第二、摩曼以爲實驗教育學自有獨立的知識範圍，並非心理學的應用；雖有時應用許多心理學的研究結果或心理學的實驗，然而在心理學以外，還有病

理學、兒童學、論理學、倫理學、美學等的結果、亦可以供作規定教育學的目的之用。摩曼的這種意見，大致是穩健而妥當的。然而摩曼當時所應用的心理學是一種生理的心理學或自然科學的要素觀的心理學，這種心理學是極抽象的分析的心理學，所以對於他所謂「實驗」這一種主要作用，似乎還不能名副其實。同時，摩曼將教育學的實驗分做兩種：一種是爲教育問題所適用的心理學的實驗，他一種是純教育學的實驗。然而摩曼自己的實驗教育學，大部分是兒童心理學的實驗；至於純教育學的研究，不過少量而已。這只要看下面所列的他的計劃，就會明白的。摩曼所計劃的實驗教育學上問題的領域如下：（一）學校時期內兒童精神的及身體的發達，（二）兒童各種精神能力的發達，（三）兒童個性的研究，（四）個人差異的稟賦的研究，（五）兒童的學校作業研究，（六）各科學習作業研究，（七）教師的活動、教授作業、學校制度、教授方法等研究。以上所列七項中，從第一項到第四項完全屬於一般心理學研究範圍以內，不過稍涉及學齡期間的兒童所施的教育關係而已；至於這問題的本身，可以說是純心理學的。第五項是一般心理學上的學習研究的主要任務，完全屬於教育心理學的範圍以內。第六、第七兩項固然是教育活動自身中的直接問題，但是摩曼的工作對於第六項僅僅着手於各科教授法及學習法的初步研究，而且極端地傾向於心理學的態度，所謂純教育學的實驗或觀察，不過佔有微少的部分而已。最後的第七項本來是所謂純教育事實上的極重要問題，然而摩曼並未曾得有什麼成績，不過指示他研究的方向而已。總之，摩曼的鉅著實驗教育學入門講義（Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Päd-

agogik 3Bde; 1907; 2. A; 1911-1920) 一書，其內容的最大部分是一般心理學的研究其次是教育心理的研究，至於純教育學的研究實極微少。這種弱點，其咎不能歸諸摩曼一人，實在講起來，是受着當時心理學泰斗馮德的自然科學要素觀的心理學所支配而然。但是自從摩曼發刊實驗教育學入門講義以後，所謂實驗的教育思潮一時突起，其勢力瀰漫於實際教育界，於是實驗教育學專門雜誌的發行與實驗教育研究所的設立，亦㴠然興起。這不獨限於德國，就是德國以外各國亦莫不追隨摩曼之後而採用他的研究方法。尤其是英、美的教育學者對於摩曼的學風，大受刺戟而生共鳴之感。但是摩曼的教育學說，既如上文所說，具有幾多弱點，對於實際教育界不能夠得到什麼效果，所以在一九一五年摩曼死沒以後，實驗教育學在教育界的聲價暫時失墜，伴着牠的好像母胎似的馮德所提倡的「要素觀的心理學」的衰頹而致招物議了。第三、馮德的心理學既經失勢，於是另有英、美，尤其是美國的學術界所建設的機能主義、行動主義及從生物學的見地而出發的最新的心理學起來，取「要素觀的心理學」的位置而代之。因此，在現在的形態說、構造心理學、人格主義發展爲全體觀的時期中，教育的實驗及觀察，亦由學習活動或各科教授法之初步的抽象的分析的傾向漸次進展到具體的實際的方面。所以摩曼所要發展的「教育之經驗科學的研究」的大勢，與其說存在於德國，毋寧說是爲教育學的後進國家的英、美，尤其是爲美國的教育學者所繼續研究，在摩曼死歿後十餘年間，無論質或量，美國都有凌駕德國的趨勢。在德國方面，固然亦有人從事於心理學的革新，繼承摩曼的事業，以鞏固現代教育心理學的基礎，例如斯搭 (W. Stern,



Kurt Koffka



William Stern

1871-）就是代表的人物。最近還有些心理學者，例如惠塞墨（M. Wertheimer）、苛勒（W. Köhler）、考夫卡（K. Koffka）等，創立一種所謂「基斯塔心理學」或「完形心理學」(Gestalpsychologie)，以格式、完形或基斯塔為其基本的原則；他們所最反對的是要素論或原子論的假說，以為形式、關係、容積、類似等的知覺及思想作用等，決不是這些假說所能說明。然而德國的這兩種新心理學，前者雖在應用心理學的方面頗致努力而建設一種教育心理學，例如對於個性教育、職業指導、兒童保護、適材選拔等，都有莫大的貢獻；但是斯騰在他所編輯的教育心理學雜誌裏面所建設的心理學，是以他自己的哲學為基礎，並且以為欲救治那種「無魂的心理學」之特殊科學的心理學而樹立一個新



Wolfgang Köhler

體系的，就是他自己的「人格學」（Persönali-stik）。據斯騰的見解，以爲生命、世界及文化，若依從數學的、機械的因果法則而成爲原子化去說明，是極不當的，而應該基於全體性的理念，當作具體的渾一體去認識的。由此，可見斯騰的心理學對於從來的要素觀或原子論的心理學不無革新之處。然而對於實驗教育學方面，可說毫無貢獻，因爲牠是完全傾向於演繹的抽象的方面，尤其所謂「人格學」是一種形而上學的心理學的哲學說。所以斯騰的教育學說，與其將牠放在「實驗的教育」條目之下，不如將牠歸入上文「人格的教育」條目之內較爲妥當。復次，所謂「基斯塔或完形心理學」，確是對於從來的要素觀或原子論的心理學的一大革命；不過牠的許多論點與原則還須待許多實驗的研究去證明。同時，這種新形態的心理學，迄今還未曾應用到教育方面；除掉蘇俄心理學者科尼洛夫（K. N. Kor-nilov）將牠更經過一種實驗的研究，而且將牠應用在教育學外，（參考 Kornilov, The Study of Human Reaction, or Reactology）其他教育學者很少應用牠。由此，可見基斯塔或完形心理學，在教育學的研究上，到現在還未曾佔有什麼勢力。所以在德國，摩曼的實驗教育學的勢力一度達到頂點，就突

然地中途漸趨衰微，反而受了德國學術的刺戟與影響而發展的美國，在教育學研究的實質上，將實驗教育學的企圖形成最活潑的實現。不過在美國，這種教育學的研究，大都不用「實驗教育學」這一個名稱，而另作為「教育心理學」、「各學科心理學」、或者廣泛地作為「教育之科學的研究」去發展而已。例如上文所舉的霍爾、吉特、桑戴克等，就是其中最著名的代表。美國的這種教育研究，固如上文所說，受着德國，尤其是受着摩曼的實驗教育學的影響，然而牠亦有牠自身的背景之存在。美國自身的背景，就是心理學者詹姆斯 (William James, 1842-1910) 的「實用主義哲學」(Pragmatism)。這種「實用主義哲學」，是詹姆斯持有一種實證的、生物學的、行動主義的、實際的具體的傾向所建設之美國式的哲學。詹姆斯在一八九〇年，著有心理學原理一書，這書是以活動為心的發展的主要條件。一八九九年，又著有教師之心理學講話，這書可以說是教育心理學的濫觴。這兩書的影響及於美國的思想界與教育界極大，好像德國馮德的心理學影響及於德國的思想界與教育界似的。由此，可見美國的「教育心理學」，「各學科心理學」或「教育之科學的研究」的產生，除受了德國摩曼的實驗教育學的刺戟與影響外，還有詹姆斯的實用主義哲學與機能主義心理學促其成



K. N. Kornilov

立。除上舉的吉特、桑戴克諸人外，還有一位，是美國全教育界的指導者，被人稱爲「教師之教師」（Teacher of teachers）的杜威。他在一八九九年，在芝加哥大學教育學院設立「實驗學校」（Experimental School），鼓吹教育之事實的經驗的研究之精神。嗣後美國除芝加哥及哥崙比亞兩大學爲教育之科學的研究之中心外，其餘各州各地方亦都起而設立實驗學校，不過在名稱及方法上稍有不同而已。固然，在今日的美國，教育學之經驗科學的研究，就牠的理論方面而論，還沒有系統化的組織，而未能成爲學的體系；然而在量的方面，研究既很廣泛，在質的方面，研究又很精緻，較諸實驗教育學在德國誕生的當時，實已有隔世之感。更進一步說，摩曼的實驗教育學，在趣旨上雖則不主張只限於兒童中心的觀點，而以爲應該推及到社會的、文化的及歷史的關係等問題；然而在研究方法、結果及其領域上，却僅僅置重在個人教育學的方面。但是美國的實驗教育學確能夠超過摩曼所謂「個人教育學」的態度以上，而其研究亦不限於兒童中心的觀點，直接地擴及到社會關係與文化關係，向着一切教育事實去適用經驗科學的探求法。總之，今日的美國教育之經驗科學的研究，是與從來德國的實驗教育學大異其趣。具體的說，美國的一般學者對於教育的研究，大致是將教育活動或教育事實自身放在具體的實際的狀態之上，當做一個教育問題去研究；不拘有些人例如杜威等採用「教育哲學」的名稱，有些人例如桑戴克等採用「教育心理學」的名稱，有些人例如吉特等採用「教育之科學的研究」的名稱，有些人例如拉格（H. Rugg）等採用「實驗學校」之廣義的「教育實驗」的名稱，有些人例如麥柯爾（W. A. Mccall）等採用極廣

義的「教育事實之科學的探究」(educational research) 的意義，有些人例如福禮門等採用極狹義的「實驗的教育」(experimental education) 一語解作「教育所包含的心理學的問題之學術的攻究」或「教育之心理學的側面」的意義；然而就一般的傾向而論，大多數的美國教育學者欲要離開「將教育當作心理學的事實法則之應用」那一種態度，漸漸進於「從純教育學的態度去研究教育問題」這一種方向。不但方法論的方面是這樣，就是目的論的方面，牠亦是進於科學的探究的地步了。例如哥崙比亞大學師範院教授斯奈登 (D. Snedden) 一派所提倡的「教育社會學」，就是根據科學的探究方法去規定教育的目的。稍稍詳細的說，「教育社會學」就是將學科課程的研究放在社會調查與兒童職業指導教育相關聯的職業研究、學校兒童之家庭調查等方法之上去研究；換句話說，牠要拋掉從來的個人教育學僅討論教師與學生間的關係的那種方法，而直接地進入於社會關係的事實探究。總之，現在美國最流行的教育研究，是要超過個人教育的範圍，而對於社會關係的教育事象亦欲將實驗或經驗科學的方法盡力開拓，所以美國的一般教育學者，除掉少數人有時採用「實驗教育」一語外，大抵不採用「實驗教育學」這一個名稱，寧可像麥柯爾將「實驗」一語解作「探究」，將一般教育之研究廣義地解作「教育事實之科學的探究」。由此，可見美國的教育學，與其稱為「實驗教育學」，不如稱做「經驗的教育學」較為妥當。不過因為有歷史的關係，具體的說，美國的教育學多少是受着摩曼的實驗教育學的影響；同時，因為此地便於敘述起見，所以現在我姑將美國的教育學稱做「實驗教育學」，並將

美國的實驗教育學之優勢



Jean-Marie Guyau



Alfred Fouillée

有些教育學者例如霍爾、吉特、桑戴克等的教育學說放在本節一併敍述。至於杜威的教育學說，雖則在一方面看來，以行動爲出發點，以兒童爲中心，並以經驗爲根據，因此，牠似乎與摩曼的實驗教育學上有些論點相同，論理亦應該放在本節一併敍述；然在另一方面看來，牠究竟是注重於教育社會化與兒童作業化的兩方面；因此，我對於前一點，曾經在本書前編第十四章——社會的教育——末尾連同英的斯賓塞、法的非伊（A. Fouillée, 1838–1912）與俄約（J. M. Guyau, 1854–1888）提過；至於後一點，我擬在下面一章——作業的教育——裏面一併敍述。

照上文看來，可知美國的實驗教育學的勢力確是有超過德國的實驗教育學之處，可謂

「後來居上」。如果我們要敘述「實驗教育學」，似乎非從美國的實驗教育學者的教育學說述起不可；但是就史的見地而論，不拘德國的實驗教育學現呈有衰微的狀態，然而拉伊與廖曼二人總算是實驗教育學的開山祖，而美國的實驗教育學實是他們的支裔。因此，所以現在除了在上文已經將德、美兩國的實驗教育學的發生的原因、演進的狀態及彼此的差異點略爲敘述外，還須按照歷史的程序，將德、美兩國的實驗教育學者的傳略及學說敘述一下。現在先就拉伊開始。

拉伊的傳略

拉伊（Wilhelm August Lay）德意志人，一八六二年七月三十日生於巴登（Baden）邦（舊名布賴斯高（Breisgan）伯廷根（Bötzingen）村的一個農家。因爲他的父親不願將田地讓給他人，所以氏不得不依父命而經營農業。父歿後，他纔離開鄉里，在一八七六年入巴登首府卡爾斯魯厄（Carlsruhe）第二師範學校。畢業後任夫賴堡（Freiburg）地方的女子小學校教師，在職凡十年。中途因得休假，入夫賴堡大學，後復入卡爾斯魯厄工科大學，研究博物學、數學、哲學及教育學等。氏



Wilhelm August Lay

在夫賴堡大學時候，聽過曾任美國哈佛（Harvard）大學教授有名的心理學者閔斯德堡（Münster-

berg）的講義，所以氏的教育學說，有取於閔斯德堡的心理學說之處很多。此外，氏還從惠芝曼（Waitzmann）研究博物學，又從奧洛斯．里爾（Aroils Riehl）研究哲學。後因患病中途輟學。一八九二年，氏發刊理科教授法（Methodik des Naturgeschichtlichen Unterricht），頗引起世人的注目。同年氏任哈雷（Harley）大學提出關於實驗教育學的研究論文，由該大學贈與以名譽博士學位。於是氏由小學校教師的地位一躍而為卡爾斯魯厄第二師範學校母校的教師，這是一八九三年的事。後來氏升任該校校長，在職凡三十年。在這時代內，氏努力從事著作。一八九六年，發刊正字教授法（Führer durch den Rechtschreibunterricht），一八九六年，發刊算術教授法（Führer durch den Rechenunterricht der Unterstufe）。這兩書使一般教育家及心理學者對於實驗的教育學發生很大的興味。後來氏益加努力實驗的研究，在一九〇三年，始才公布他開海爾巴脫以後的教育學說的新紀元的實驗教育學（Experimentelle Didaktik）。這書是氏從筋肉、感覺、想像、記憶、意志等心理的研究而成，後來重版復重版，再四改訂，遂成為一部有組織的實驗教育學。里爾稱讚這書為『使教授學及實際教育的新分科發達之最初的嘗試而且成功的』。一九〇四年，氏出席培倫（Beyern）邦努連堡（Nürnberg）地方所招集的萬國聯合學校衛生會，提出設立教育實驗所一案，為大多數人所採用。一九〇五年，氏又向巴登教育部提出教育實驗所設立建議書，文中毫不客氣地批評當局的設施，因此引起督學官的嫌忌。此外，氏又與哥寧斯堡（Königsberg）大學教授麼曼共同發行實驗教育學雜誌，努力發表研究的結果。但在一九〇七年

以後，因與摩曼意見不合，遂辭去雜誌總編輯，仍繼任卡爾斯魯厄第二師範學校教師，担任物理、化學、博物、地理、教育等科目，並在附屬小學校担任指導教生。氏爲人勤勉，學而不倦，晚間在書齋研究，更深不眠。他頭腦明晰，教授法亦極靈巧。但是他神經過敏，常與人發生衝突，所以容易引起世人的誤解。到一九二六年病歿。氏的著作，除上舉諸書外，還有人體學（Menschenkunde）、行動學校（Die Tätschule, 1911）、心理學（Psychologie, 1912）、實驗教授學（Experimentelle Didaktik, 1912）、教育學及教授學（Erziehungs und Unterrichtslehre, 1913）、國民教育（Volkerziehung, 1921）等。

拉伊的學說

拉伊的見解，以爲從來的教育學，有些失之空虛，有些陷於獨斷，有些雖以經驗爲主，然所說亦不無矛盾，因爲這些教育學說都未曾經過實驗的研究的緣故。所以我們不可不施行實驗的研究。例如筋肉、運動及其他生理的、心理的種種方面，都不可不研究；如此，才能夠樹立教育學的原理及教授法的根柢。這種實驗的教育，在意大利及法蘭西，蒙特梭利女士、比尼等稱爲「新教育學」；在美國，霍爾是指他所主張的精神科學的研究而言。但是這種新教育學，不僅用實驗的方法去研究，並且兼應用統計與系統的觀察去解決教育教授上的種種問題。在這樣的研究之上，從哲學的規範與生物學的原理去形成教育學的全組織，這叫「實驗的教育學」。據氏的見解，以爲實驗、統計、系統的觀察與生物學的及哲學的基礎有相互的關係，這兩者都是使教育學進步發展所不可缺的東西。氏對於生物學的原理分爲下列十項：（一）生活圈的原理，（二）反應及行動的原理，（三）練習的原理，（四）稟賦及遺傳的原理，（五）變態的原理，

（六）同化的原理，（七）相關度的原理，（八）分化的原理，（九）週期律的原理，（十）衛生的原理。教育是依從於以上諸原理，同時又不可不依從哲學的指導。關於哲學的指導，氏又分為論理的、倫理的、美學、宗教學的規範，教育不可不由此而求得規範的發達。

教育學之分部

拉伊既以為教育是指導兒童的發達，所以他將教育學分為三部分：（一）以素質、稟賦為研究的對象之個人教育學，（二）以自然的影響及生活團之自然的方面為研究的對象之自然教育學，（三）以社會的方面為研究的對象之社會教育學；並且以為這三部分都必須用實驗的及哲學的、生物學的方法去研究。氏的實驗教育學就是從這三方面去敍述的。復次，氏還主張以兒童對環境的反應之觀察、整理與發表為教科編製問題的基礎；等到說了這三方面的心理以後，再進入關於各科教授之實驗的研究。氏更由觀察整理與發表之統一作業說到行動學校——行動或發表——的必要。氏的「行動學校」，是先述古來發表主義的教育及手工教授的發達，並以行動為教育改革的原理。據氏的見解，以為印象與發表之統一及反應是生命的現象，所以行動學校是生活學校。生活並非書本與語言，乃是整個的生活。行動學校是將生活嵌入學校；換句話說，以學級為社會。氏站在行動學校或生活團的立場，將國民的教育分作如次的五階段：（一）家庭生活團（六歲為止），（二）鄉土生活團（九歲為止），（三）地方生活團（十二歲止），（四）祖國的教育（十四歲止），（五）人道的教育（十五歲止）。

兒童學與

拉伊又以為兒童學與實驗教育學的發生，其間並沒有劃然的境界，並且兒童學上的研究與實驗的

實驗教育學

教育研究亦不容易區別，因爲兩者都爲實驗的，且都是有關係於正在發展的兒童，但是兒童研究，單是爲理論的見地所指導，並不依從實地的見地；而實驗的教育則常以解決教育及教授的實際問題爲目的，所以這兩者又是有區別的。

拉伊的同伴

摩曼的傳略

復次，再敍述與拉伊同伴的摩曼：

摩曼（Ernst Meumann）德意志人，一八六二年八月二十九日生於普魯士的味斯登（Werde-ngen）。他的父親是牧師，所以他最初學習神學，繼入杜平根（Tübingen）大學，再轉學柏林、哈犁、波昂



Ernst Meumann

（Bonn）等大學，最後入來比錫大學，在馮德的指導之下研究實驗心理學，一八八九年，得到學位。翌年任來比錫大學講師，後升爲額外教授。一九〇〇年轉任杜平根大學教授，担任哲學及教育學講座。一九〇五年，他轉任哥甯斯堡大學教授。翌年，轉任閔斯德（Münster）大學教授。嗣後他又被哈犁大學所聘，爲厄平哥與斯（Eppinghaus）的後繼者；旋再轉任來比錫大學教授。歿後，一九一一年，他參與漢堡大學的創設，並任該大學教授；同時在這地方發起創立少年研究所。一九一五年，患肺炎，四月二

十六日卒，享年五十三歲。他的著作很多，關於實驗教育學的書籍，除前舉實驗教育學入門講義（Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik），外還有實驗教育學綱要（Abriss der Experimentelle Pädagogik, 1907）一書，其他關於實驗教育學雜誌有全體心理學紀錄（Archiv für die gesamte Psychologie）及實驗教育學雜誌（Zeitschrift für Experimentelle Pädagogik）兩種。

實驗教育學之成立

摩曼以爲實驗教育學與其他科學相同，並非突然產生的；牠所以產生的原因約有兩端：其一、由於組成與科學的教育學之更進步的希望與企圖，尤其是斐斯塔洛齊、福祿培爾及後來的汎愛派的努力；其二、由於受與教育關聯的他種經驗科學的影響，尤其是現代實驗心理學、兒童心理學、兒童身體發展的研究及關於兒童之病的及精神病的科學。促成新教育的研究之最重要的刺激，就是採用實驗心理學上的方法。將實驗心理學的方法應用於兒童心身發展的研究，應用於學校生活，尤其是關於學校兒童作業方面。對於低能兒及病態兒童加以特殊處理，亦促進教育的新研究，給與學校作業之精神的衛生研究以莫大的幫助。這種傾向，結合爲一個統一的科學研究，應用教育的理論及實際兩方面，而實驗教育學遂因而成立。

實驗教育學上之研究事項

摩曼於一九〇一年，曾在德意志學校雜誌上發表他對於實驗教育學的意見，他舉出使實驗教育學成立之科學的研究凡四種

一、學童之心的作業上的技能及其保全——（一）關於心的作業本身的問題，例如「在完成一定的課業之兒童作業中有什麽特點」？「在什麽條件之下，心的作業能夠達到內部的或外部的目的」？「費力少而收效多，應該需要有什麽條件」？等問題的研究，（二）關於心的作業的結果卽疲勞的性質、條件、結果及疲勞與個人之主要性質的關係等問題之解決。

二、與成長者的身心上性質有區別之兒童的特質。

三、純粹爲追求心理學上的目的而對於教育直接獲得有價值的結果之實驗心理學上之一切研究——關於研究法本身的價值、注意、聯想的新研究。

四、關於學校實際事業本身之心理的教育的研究——設立心理的教育的統計，比較各種教科教授方法，本兒童的成績以決定各種教科的理論與方法，男女同學的研究，劣等兒童的處置等研究。

實驗教育學上之要務

摩曼更區別實驗教育學重要的任務爲四：

一、從來繁雜的研究之綜合整理　關於這點，凡一切研究都必須純粹地由教育的見地去施行，而且心理學者比現在更須參與學校事業。

二、集合種種研究於教育的方案之下　卽由實際教育的必要上預先決定研究的事項。

三、特別規定教育的實驗法　不但兒童之心的狀態須要實驗，而且他的作業亦不可不實驗。對於兒童不任其自然發達，而在一定的校則所規定的進路上，人工地培養身心上的各種習慣，乃是教育實

驗的特點。

四、實驗教育研究會的設立　學習教育實驗研究法或舉行模範的基礎的研究，例如規定每年舉行智力測驗回數等。

新研究法之價值

此外，摩曼又以為研究方法的改良與科學的進路大有關係。教育學將隨着現代新興的研究法而繼續發達。這種學問，由教授者的科學轉變為被教授者的科學，關於教育及教授的任務有變更見解的必要。他說：「人們普通以為兒童之知的及道德的活力的鍛鍊是教育及教授的任務，然而若就兒童之實驗的研究結果觀察，這種見解未免太褊狹。據我們的實驗，兒童的心身作用與成人全然不同，所以成人之力的鍛鍊與兒童亦應差別。成人修練已存的能力而求牠完成；兒童不然，他一部份要獲得現在還沒有的能力，一部份將自然的粗率的心的作業變為同於成人所見的簡易的作業。因此，對於兒童教育及教授的任務正在於促成這事項。」

獨立的科學之教育學及實驗教育學的新名稱之可否

摩曼更論及（一）教育學能否成為一種獨立的科學，（二）新研究法能否給與以科學的新名稱兩個問題：

「教育學既有事實的考察之獨立的根據，所以能成為一種獨立的科學。即教育學不但將兒童之心的生活當作單純存在的事物，而且以為牠常向着一定的目的而發展。換句話說，並非將兒童認為單純發展的事物，而是將他發展認為由人為的規定的目的而導成。又教授的材料與方法，並非本於供給材料之

科學的立場而必須依從教育及教授的材料與方法之特別見地，所以教育學所處理的事實雖爲他種科學所供給，然而仍不失爲充分獨立的科學；其次科學依從牠的方法而命名，究竟是否適當？心理學有實驗心理學的名稱，但是實驗不是心的科學所共通，更不是研究上必要的惟一方法，所以實驗方面的心理學有附以「實驗」的名稱的必要，在自然科學方面，並不是這樣，因爲實驗爲自然科學所共通，並且是牠的主要方法。所謂「實驗」，有時對於理論而言；因此，即使是自然科學所謂實驗的物理或化學，亦是對於理論的物理或化學而言。教育學應該與心理學一樣，一方面有理論的部分，綜合整理系統的研究之結果，而他方面應有探究的部分，供給事實的知識。但是這種系統的探究事實的部分迄今尚未成立，所以科學的教育學爲着特別表明牠有探究事實的部分，使教育上的規範及法則建築在這部分之上，而與以實驗的名稱，實屬適當。實驗不僅是一種方法，而且是表示科學之新的部分，可由這部分的補充而改變牠全體的狀態。我們不能够希望新方法能够急劇地變化一切，但是新研究方法亦必須愼重將事，按步進行。如果濫很少的試驗而下輕率的判斷，那麽，牠不過使人對於正在逐漸發展的新研究法發生懷疑而已。我們如果集中從來離散的努力，對於新研究的方向，出以忍耐與努力，纔能够有成功的希望。」

舊教育學與實驗教育學

摩曼對於他教育學與實驗教育學的區別，更在他的著作實驗教育學講義發如次的議論：

「教育學從古到今，不是概念的科學，就是規範的科學。舊教育學每每先說明教育與教授的意義、目的及種種任務，其次講解實際上的規定，認教育學含有爲教育及教授的實地指導者的性質的事物。這樣

決定規範與法則，就牠本身而論，固無不當；然而從來教育上的規範如缺乏精確的根據。凡缺乏事實關係之根本研究的規範，僅是論理的構造，或是無理由而規定的教權，或是個人經驗的集合而已。盧梭與海爾巴脫等教育學者對於兒童精神之實際的關係與其身體的發展，實有許多的誤謬的論斷。從來教育學就是缺乏純粹的事實的關係之經驗的基礎。實驗教育學的價值不在於設立有礙實際的規定，而在使個個教育家得隨時明瞭他所應用的教育處置的理由。那些機械地服從一定的規則，實妨害教師的活動，消滅兒童的自發力，而且有減少兒童好動傾向的危險。更精密的說，實驗教育學就是經驗的探究之教育學；這種科學之主要的研究方法是實驗，這種方法在教育學的範圍內發生很大的革新，所以有「實驗教育學」的名稱。」

實驗教育學的內容

以上所說，是摩曼指出實驗教育學所以設立的必要。現在再將摩曼對於實驗教育學所說明事項略述如下：

據摩曼的見解，以為實驗教育學將一切問題都從兒童出發而決定，然而這並不是教育學的全部。就實驗教育學全部而論，牠包含有下列三點：第一、建立關於兒童態度的法則；第二、建立關於教師活動的法則；第三、建立關於狹義的實際的部分，即教授方便物的使用及學制的法則。這種法則之實驗的建立，就是實驗教育學。這樣的實驗教育學所處置的事項，有如次的七種：（一）明瞭關於兒童的事項，即學校兒童身心的發達；（二）探求兒童的種種精神能力如知覺、記憶、思考力等發達的軌跡；（三）明瞭個性；（四）

確定稟賦學卽個性的能力；（五）兒童在校作業的研究，卽作業的技術及經濟、學校作業與家庭作業成績差異的研究；（六）關於各種教科作業的研究；（七）關於教師活動的研究。但是實驗教育學所採用的方法，對於精神的分野不能夠採用直接測定，所以氏主張採用間接測定，所謂間接測定，計有三種：曰刺激法、發表法、插入法。在採用這種種方法的時候，兒童心理學及教育學都有綜合實驗的必要，但兒童心理學的實驗與教育學的實驗又不可不加以區別。

獨立的科學的教育學成立之理由

摩曼對於獨立的科學的教育學向舉出如次的理由：

全體的教育學是獨立的科學。教育學本身有獨特的立場；換句話說，牠是由教育或陶冶的見地去解決問題。教育學並非倫理學或心理學之單純的應用，而是普通的事物。牠由兩部分組合而成：其一、爲記述的說明的部分；具體的說，卽研究事實本身的問題。例如關於學生的讀法、書法等心理過程的法則及其發達的順序等，如自然科學一樣，要研究出一般的法則。其二、爲組織的部分；具體的說，卽基於教育教授上的一般概念而組織有關係於教育事實方面的問題。在這方面，所有依據種種事情而建立的教育目的及其內容組織等，不免因時與地而生差異；因此，這方面缺乏普遍妥當性。然而這方面不能說完全沒有普遍妥當性。據氏的見解，以爲一定的教育目的若可以認爲妥當的時候，什麼樣的規範可以支配教育這一個問題能夠普遍妥當地決定的，並且用什麼樣的方法去適合於這種教育目的亦能夠普遍妥當地決定的。在這種意味上，教育學就是在規範方面亦得有普遍妥當性。

此外如學習經濟，亦爲廖曼所努力研究的問題。關於學習的內外兩條件，即主觀的條件與客觀的條件，氏曾規定種種的條項。再如家庭作業與學校作業之時間長短及疲勞問題等，氏亦有詳細的討論，現在爲篇幅所限，不能一一備述，姑且從略。

德國的實驗教育學之批評

以上所述，是拉伊與廖曼兩氏的實驗教育學的見解，亦可以說是德國實驗教育學全體的見解。因爲在拉、廖兩氏提倡實驗教育學的時候，沒有著名的第三者；在拉、廖兩氏過世以後，也沒有後繼者起而繼續他們的研究。這原因約有幾種：第一、實驗教育學本身并沒有過失；但是當時拉、廖兩氏所根據的心理學還是屬於一種要素說或能力說的心理學。這種心理學本身已經缺乏科學的根據，所以他們根據牠以施行一種實驗的研究，決不能夠得到圓滿的結果。關於這點，曾經在本節開首時說過，茲不復贅。第二、原來德國的教育學者，從歷史上看來，差不多都喜歡從概念或理論方面用工夫，而很少如拉、廖兩氏一樣，肯用實驗方法去研究，所以拉、廖兩氏的新研究法不容易引起一般教育學者的注意。第三、從來的德國教育學確是側重於哲學方面；極端的說，側重於形而上學的方面。拉、廖兩氏對於從來的教育學大施攻擊，另行建設一種所謂實驗教育學，決非無故。但是就另一方面看來，拉、廖兩氏所建設的實驗教育學是否足以補救從來教育學的缺陷，亦不能不討論。本來真正的科學方法，對於分析與綜合不能偏廢，有時認綜合比分析更爲重要。關於這一點，若詳細的說明，恐非篇幅所能容許，現在祇引用恩格斯的話來解釋吧。恩格斯說：「歸納與演繹的相互關係是必要的，有如分析與綜合一樣。要想在兩者之中選出一個方法高高地指到大上去

壓倒另一個方法，倒不如老老實實地各歸原位地來應用牠們。但是要想這樣應用牠們又必須看到牠們的相互關係，看到牠們的相互補充。」（見恩格斯著杜畏之譯自然辯證法二四二頁）照恩格斯的這幾句話看來，就可知不論歸納與演繹，或分析與綜合，都是各有用處；同時，任何兩者都是必須相互關係或相互補充的。但是從來一般學者對於任何學術，都不知道這樣地去研究，所以使一切學術都得不到完全的進步。恩格斯曾說到希臘人將自然當作一個全體看待。在希臘人，世界上現象之一般的聯絡是直接的觀察之結果。所以他們的哲學的缺點，就在於他們沒有達到自然之分析，沒有達到單體與全體（部分與全體）的聯絡之理解。反之，近代的自然科學在測定自然、分析自然上收了很大的功效，但是完全的失却了綜合的性質（參考廣州中大法科社會科學論叢第三卷第一號一九二頁）照恩格斯的這幾句話看來，又可知任何學術的研究，一方面必須先用實驗的方法將牠測定或分析清楚；他方面必須再用認識的方法將那所測定或分析的結果綜合起來，然後成爲一種科學。從來的教育學就是陷於如恩格斯所指摘的希臘人的哲學的缺點一樣，沒有達到教育事象的分析，沒有達到牠的單體與全體（部分與全體）的聯絡的理解。然而拉、摩兩氏所建設的實驗教育學，却又是陷於如恩格斯所指摘的近代的自然科學一樣，在測定自然，分析自然上收了很大的功效，但是完全地失却了綜合的性質。固然，摩曼也曾看到這一層，他說：「教育學與心理學一樣，一方面有理論的部分，綜合整理系統的研究之結果，他方面應有探究的部分，供給事實的知識。然而這種系統的探究事實之部分迄今尚未建立，所以科學的教育學爲着特別表明牠有

探究事實的部分使教育上的規範及法則建築在這部分之上，而附以「實驗」的名稱，實屬適當的。』然而他究竟還是集中注意於實驗、測定及分析這一點上，並未曾做到怎樣地去綜合或統一這些實驗、測定及分析所得的種種結果。我們只要看摩曼對於教育學硬加以「實驗」的名稱，而稱為「實驗教育學」，就可以思過半了。因為所謂「實驗」，實在講起來，不外乎是側重於測定與分析的方面，假使他真正地要謀綜合與分析的聯絡，那麼決不能夠單用「實驗」的名稱，只可汎稱為「教育學」。李特(Litt)說得好：『實證主義的實驗教育學者就是根據於將萬有一切看作自然科學的實在之「自然主義之形而上學」(metaphysik des Naturalismus)，其實他們早已表示出哲學與教育學欲切斷而不能切斷之必然的關係了。』李特的見解，確是至論。（請參考日本長田新著現代教育哲學之根本問題第一章及拙作教育哲學第三章）由此，可見拉、摩兩氏指斥從來的教育學的缺陷，以為那些教育學都是概念的科學或規範的科學而缺乏最精確的事實的根據，固屬很對，然而他們却不知道自己竟躋於從來的教育學另一極端，單探究事實之部分而陷成李特所謂「自然主義之形而上學」，亦未免矯枉過正了。因為如此，所以德國的實驗教育學一經有此教育學者的攻擊之後便一蹶而不能復振。日本長田新譏評德國的實驗教育學的氣運好像「榮華的夢」一樣，終難持久，決非過言。總之，拉、摩兩氏所提倡的實驗教育學，對於從來的德國教育學太偏重於演繹的哲學的方法的缺陷，實不無救濟的功績，然而欲希望他自身單獨地完成真正意味的教育學的建設，仍不能達到目的。不過，我們不應該因實驗教育學尚有不少的缺陷，就停止工作，而應

該繼續拉靡兩氏的工作更加以一番努力。近來美國教育學者竭力提倡實驗教育學，其命意也許就在於此。固然，美國的實驗教育學並非就是德國所謂實驗教育學，然而彼此亦不無關係。美國所謂實驗教育學者很多，現在舉出與德國實驗教育學者有密切關係的一二人，例如霍爾、吉特等作爲代表而已。

美國的實驗教育學與發生心理學

如果我們要敍述美國的實驗教育學，不可不先述發生心理學（Genetic psychology）及機能派心理學（Functional psychology）。因爲美國的實驗教育學與這兩種心理學有密切關係。發生心理學雖胚胎於歐洲，例如馮德在他的著作心理學概論裏曾經論及人類心理學，乃是自低級動物發展而成。然而牠被應用於教育學之上，當首推美國的霍爾與吉特諸人。尤其是吉特顯明地表示教育不可不應用發生心理學，所以他著了教師用發生的心理學（Genetic Psychology for Teachers）一書。什麼是發生心理學呢？簡單的說，發生心理學是闡明從單純的意識發展到複雜的意識之徑路或精神發展之徑路，進而研究關於精神發展的法則，而且研究兒童期、青年期、老年期的精神狀態，動物精神的發展，民族精神的發展等的一種心理學。例如兒童心理學、動物心理學、民族心理學等，都包括於發生心理學之中。霍爾的名著青年期（Youth, its Education, Regimen and Hygiene, 1907）一書，就是根據發生心理學而編成的。後來有柏德利治（G. E. Partridge）集合霍爾的教育思想，在一九一二年著成發生的教育哲學（或譯教育之發生的哲學）一書，對於發生心理學之應用於教育學這一層更有所發揮。原來發生心理學可以分爲兩方面：一是就兒童而研究他的精神之發展狀態，一是就人類種族而研究他的精神之進化

狀況，更就最下級的動物的精神而加以研究。有人稱前一方面爲「兒童研究」，後一方面爲「發生心理學」。例如克伯屈（Kilpatriek）說『最近因爲教育界的先覺者大唱兒童與成人間之差異及承認這種差異的必要，而且因爲有進化論的指示，所以兒童研究大爲進步，科學的及有實際的價值的知識亦大增加。』他又說：『自從關於精神發展的知識增加以後，兒童研究遂分爲兩部分：即兒童研究與發生心理學。後一部分的研究，尤爲科學的，而且其範圍包括動物及人類的精神發展；兒童研究雖根據同樣的原理，但是祇以人類的幼年到成人間的研究爲目的。』他並舉出英國達爾文與蒲賴耶（W. T. Preyer, 1841-1897）及美國霍爾爲兒童研究的主要開始者。（見 P. Monroe, Cyclopedea of Education）由此，可見美國教育學者對於兒童發生的研究，大部分是根據發生心理學，尤其根據達爾文及其門人所唱導的進化論。關於這點，除掉克伯屈外，還有赫利斯（Harris）在吉特的發生心理學序文中亦曾說過，可資參考，無需再說。不過有一點須要說明的：如上面所說，霍爾的兒童研究固然是根據於發生心理學，而且根據達爾文的進化論，然而霍爾所採用的達爾文的進化論僅是牠的一部分，而非牠的全部；具體的說，他僅採用達爾文所主張的「發展」（development），而不承認達爾文所主張的「逐漸發展說」（the Theory of Gradul Development）。至於霍爾自己所主張的「發展」，乃是一種所謂「跳躍發展說」（the Theory of Saltatory Development）。霍爾的名著青年期裏所建議的主要原理，就是主張兒童期到青年期是跳躍的；詳細的說，他以爲青年期是一個新生（new born）的時期，在這個時期開始的

時候，生理上的一切特性突然變化，尤其是性的本能是突如其來的，所謂「春情發動期」，就是指示青年期是由兒童期跳躍過來的意思。這種跳躍發展說首唱於德國盧森克蘭（Rosenkrantz），而盧森克蘭的教育學說，又淵源於黑格爾的哲學，所以與其說霍爾的教育學說根據於達爾文的進化論上所謂「嬗變」（evolution）寧可說淵源於黑格爾的辯證法上所謂「突變」（revolution）。實在講起來，美國教育學者中眞正能採用達爾文的進化論當以桑戴克為代表，桑戴克說：「人類的任何趨向，與其說是忽然成熟，無寧說是漸漸成熟，就是性的本能，一經細心研究，亦是在好幾年間漸漸成熟的。再以現在所有的測驗而論，人類從五歲到二十五歲，其推理能力的進步沒有一年比其他任何一年有兩倍的速度。況且假定兒童有許多種力量，各年齡兒童成績上的分別大致足以代表那些力量自內發展的速度。現在所得紀錄無一足以證明本能依此突然成熟之理。此外又有幾種興趣，多少亦是按照年齡測量過的，都不能證明突然得勢之理。」（見桑戴克著陸志韋譯教育心理學概論一二九——一三二頁）因為桑戴克認定人生自生至死為連續的發展，所以又稱為「連續發展說」（the Theory of Concomitant Development）。除掉桑戴克外，杜威亦是採用這種主張。以上兩種發展說，究竟那一種是合理的呢？現在無暇詳論，好在我曾經在拙作論嬗變與突變一文（見廈門大學學報第一卷第二期及學藝雜誌百號增刊）及拙著教育哲學第六章第一節裏討論過，可資參考，無須復述，不過在事實上看來，最近美國教育學者們中大多數偏於後一派，例如杜威、般格利斯（Inglis）、基梧（King）等都屬於後一派；同時，所謂「初級中學」

(Junior high school）的運動，就是以這一派爲根據的。現在我們姑不問美國的實驗教育學有「跳躍發展說」與「逐漸發展說」兩派，但是我們可以說牠與發生心理學是有一種密切的關係。因爲如此，所以美國實驗教育學與前面所述的以馮德構造心理學（Structural psychology）爲根據的德國實驗教育學自有區別。

機能心理學

復次，就機能心理學而論，牠雖在美國詹姆斯以前似乎早有人倡導過；而且詹姆斯亦未曾自稱爲「機能派」，然而詹姆斯在一八九〇年著了心理學原理一書，以活動爲心的發展之主要條件，並發表其對於情緒及習慣之獨特的意見，因此構造與機能的區分遂以發軔，所以我們就稱詹姆斯爲機能派心理學的鼻祖，亦無不可。後來安吉爾（Angell）以詹姆斯的區分爲基礎，遂開始機能派心理學的運動，以與馮德及其門人的構造派心理學相抗衡，而美國的所謂「機能派心理學」遂嶄然露頭角。近來又有所謂「行爲心理學」（Behavioristic psychology）出現，這種心理學倡自華特遜（Watson）。其實行爲心理學就是機能派心理學的支流，因爲機能派不外側重行爲與反對分析這兩點，側重行爲而趨於極端的是行爲派，如同反對分析而趨於極端的是「基斯洛一派」（Gestalt School）一樣。所以除掉基斯塔派的心理學因屬於德國的新興的學說，無庸在此地介紹外，就是行爲派的心理學，只要懂得機能派心理學的究竟，亦無須再說什麼是機能派心理學。簡單的說，「機能」一語，溯諸拉丁語源，是從「行」這一個動詞與「實行」這一個名詞結合而成；因此，所謂「機能心理學」，不外乎是研究精神活動之全系統之

「有機的部分」的過程之科學。據機能心理學者的見解，以爲一切感覺、情緒與意志作用，都爲適應環境的表示，因爲欲研究意識內容的功用或機能，則非綜合的研究不爲功。所以他們與構造派相反，攻擊分析，不遺餘力。因爲機能派的心理學如此主張，所以牠與教育學能夠發生一種密切的關係，而成爲美國的實驗教育學的主要原理。同時，因爲機能心理學是生物學的發生學的研究精神作用從單純的到複雜的過程，所以牠與發生心理學亦沒有多大的區別。發生心理學既是與實驗教育學有密切的關係，所以機能心理學亦與牠發生關係。請看首先應用發生心理學於教育學上的吉特，他一面提倡發生心理學，一面又尊崇機能心理學，這就可以思過半了。吉特對於分析的心理學與機能的心理學有如次的議論：「分析的研究，在牠所注意及牠所到達之點純粹是科學的。分析雖立定應用的基礎，但是牠自身並非實地的。所以欲求得應用心理學，不可不越出分析的範圍，進而理會機能的關係。據機能的研究家的意見，以爲從來的教師所以少有所得於心理學，亦因這種科學本來以構成爲主的緣故。意識的要素之分析對於指導心的發展之實際的業務關係很少。詹姆斯的著作，並非單是構成的研究，他着眼的地方很廣，對於專攻心理學及教育家都用啓發的方法。」（見P. Monroe, Cychopedea of Education）吉特的這幾句話更足爲證。霍爾早已逝世，他的實驗研究法有多少缺點，加以近來美國教育學者大都不贊成他的「跳躍發展說」，所以他的教育學說，在美國的方面幾成「明日黃花」。吉特的教育學說不然，因爲如上面所說他一面提倡發生心理學，一面又尊崇機能心理學，所以他的教育學說很適合美國的教育學者的口味而得到相當的

勢力。固然，除掉吉特自己外，還有與他爭雄的桑戴克一派存在；然而就我個人看來，桑戴克與吉特二人的教育學說，除掉少部分例如「訓練轉移說」(transfer of training) 稍稍有差異外，其餘大部分是相同的。所以我們雖僅敘述吉特的教育學說，然而我們亦可以間接地窺見桑戴克的教育學說的一斑。現為節省篇幅計，僅將吉特的傳略及其教育學說略述如左：

吉特的傳略

吉特 (Charles Hubbard Judd)，一八七〇年生於英屬印度，六歲時移居北美，一八九四年在維基



Charles H. Judd

尼阿 (Virginia) 大學得文學士後留學於德國來比錫大學，從馮德研究心理學；一八九六年得哲學博士學位。歸國後，任維基尼阿大學哲學講師；後轉任紐約大學心理學教授，從一八九六年到一九〇一年止，任事五年。從一九〇四年到一九〇七年，轉任耶魯大學講師、助教授。一九〇九年再轉任芝加哥大學教育學教授，兼任教育學院院長，現今尚在職。氏的著作除上舉教師用發生心理學一書外，還有中等學校科目之心理 (Psychology of Secondary School Subjects)、民本的學校系統 (The Evolution of a Democratic School System)

及教育之科學的研究導言（Introduction to the Scientific Study of Education, 1918）等。

吉特的教育學說

吉特的教育學說是以實驗及統計爲主要的研究法，即依從自然科學的方法而進行的，氏的第一期的教育論發表於第一書——教師用發生心理學，其目的在於應用發生心理學於一切教育問題。據氏的見解，以爲教師不可不知他自己的心的特質，同時不可不明瞭兒童與他自己有各異的特質。因此，教師必須先要了解發生的意味，並且要知道成人與兒童對於距離、形狀等的認識各有差異。總之，教師與學生，各有各的認識世界。關於發生的理論，氏以爲外形的動作與關於外形的動作上的意味是各異其趣的。譬如鳥一看見有許多人來即逃，但是我們不可由此推定鳥有數的觀念，同一道理，兒童對於數的認識與成人對於數的認識並非一樣，兒童的思考型式完全與成人的思考型式不同。於是氏從這樣的發生心理學的見地，主張對於兒童之教師的態度，非經一番根本改造不可。

教育之科學的研究

吉特的最後一書——教育之科學的研究導言，凡二十三章，而其第二十二章爲教育科學（The Science of Education）是敍述教育學的性質的，現在摘要如左：

科學的研究方法之效果

吉特以爲教育的研究，非科學的不可；而科學的本質，不在於結論怎樣，而在於研究方法。科學方法，最初僅適用於心的發展問題；到了現在，牠應用到學校組織方面，例如學童的升級、學級的編製、校舍的構造、財政的組織等，都應用科學的方法，在實際上獲得莫大的效果。

教育理論的研究與

氏以爲教育之歷史的研究，可分做兩種：一是教育理論的研究，一是教育實際問題的研究。前者是個

教育實際問題的研究

心理學與教育學之關係

人主觀所見，較後者爲易。從來的學者如柏拉圖、康因惕良（Quintilian）、夸美紐斯、洛克、盧梭、裴司塔洛齊等所說，對於現今實際的教育學無甚影響，爲什麽呢？因爲過去的教育學說，以過去事實爲根據，與今日社會狀態、教育性質大異其趣，所以無補於解決現今的教育問題。但是後一種研究法較前一種有意義，適合於現今的運動，看美國各校算術、文法的發達，足以說明現在進行的傾向。

氏又以爲現代心理學的發達，足以鼓舞實際教育家來解決學校問題，其中兒童心理學的發達、尤足以促進教育方法的發展。例如課程問題、學校管理等，都可以借此解決。心理學與教育學有至密切的關係，即心理學給與教育學以確實的方法，例如記憶、學習、行爲、本性等研究的結果，都足以助長教育學的發達。教育學就是採取這種心理的材料，以科學的方法爲研究的基礎，使適合於陶冶範圍，而名曰「教育心理學」。所謂科學的研究法，可分爲兩種：一、統計法；一、實驗法。合這兩種方法而研究教育的事實，可稱曰「科學的教育學」。統計法如研究特殊的個性；桑戴克曾經精確的研究雙生兒的相似點及非雙生的兄弟姊妹個性的異同，用這種材料去決定「個性差異」的意義。至於實驗法，牠的用途頗廣，福禮門曾經借助於適當的儀器，以記錄人們寫信長短的速率，更在差異的條件之下，測驗年齡不同學級互異的各個人。統計法及實驗法，爲教育學所應用，其範圍非常廣大；教育上的種種實際問題，都借牠去解決。譬如兒童年齡與學年關係問題：普通滿六歲入學，七歲進第二級，十二歲畢業小學；但是從實際上調查，有些滿八歲尚在第一年級的，有些滿十歲尚在第二年級的，據全國統計調查，年齡與學年不小行的，實居多數；其結果，義務年

限中，不畢業小學而中途輟學的，實繁有徒。教育學應該明白這原因，並且謀所以補救的方法，又如學校的教科目與市鄉村的生活狀態的關係怎樣，教育學亦應該精確地使學校中所授的教科目與居民的生活狀態有密切的關係。如果不能夠適當地配合，那麼，所學不適所用，決非實際教育之道。所以調查二者的關係，亦是教育學上的任務。此外如智能測定、個性調查、學力檢查等項，亦是教育上的主要任務。

科學的教育學之目的

吉特更以為科學的教育學的目的，在於用實驗、觀察諸方法去施行嚴密地試驗、比較、分析學校中的一切過程。學校作業結果，亦應該用這樣的嚴密的比較分析方法去評價牠。他又以為科學的教育學，指示學校學習必須充分加入社會生活的研究；因為學校不過社會生活一部分或是個人陶冶的過程，所以應該擴充學校實際生活，以促進學校組織的發展。

吉特的教育學說之價值與缺點

以上所述，是關於吉特教育學說的大略。從來的教育學說，大都太偏於抽象的、形式的理論研究，對於教育的實際問題，漠不關心；而吉特則反是，他竭力注重教育實際問題的研究，實足以挽救從來的教育學說的頹風，功不可沒。但是他太偏於教育事實的探求，視統計與實驗方法為萬能，而極端地忽略教育一般的原理，亦未免矯枉過正。鄭宗海氏曾對於吉特的見解批評說：「教育的研究，有不能盡出於事實的統計實施之調查或試驗一如上述者，則亦有取歷史的或比較的方法者，其事雖難如狹義科學的方法之精確而深切，然此亦無可如何之事也。」（見吉特著鄭宗海譯教育之科學的研究一三一頁）鄭氏的這種批評，可謂公允的實在講起來，吉特並非不知道教育的一般原理的必要，但是他所以特別地提出教育實際問

題的研究的價值，其動機在於要與哥崙比亞大學師範院學派相抗衡。因爲哥崙比亞大學師範院有孟祿(Monroe)尊重教育史的研究，杜威努力教育哲學的建設，所以吉特要提出「教育之科學的研究」這一標題，以樹立所謂「芝加哥學派」。最近杜威著教育科學之源泉(Source of Science of Education)一書，其中第一章有說：『在教育，應用科學方法之企圖，還是新近的事；在這個期段中，危險是很大的。……在這個情勢中，有一種強烈的趨向，即要把有速率的方法的應用與教學的能力看成一個東西，用來度量教育成效的東西，是教室秩序、學生對於指定課程的正確的背誦、考試的及格、學生之升級等。』他又說：『科學很易於被認爲售貨時用的保證單，而不認做對於眼睛的亮光或對於足的路燈。科學的被重視，是由於固有威權，而不是視爲個人啓發或個人解放的工具。科學之被贊許，是因爲認爲牠對於在教室中執行的特殊方法給了一種無疑問的威信。』他又說：『又易有一種傾向，要將統計研究和實驗工作的結果變成指導學校行政與教學的指引和法則。好像是教師每易於把結果直接的掠取來而施之於活動。……人要證明科學的研究法有眞價值的慾望，更力促把科學的結果轉變爲學校教室中施行的法則和規準。』他又說：『學校行政和教學是一種十分複雜的活動，比在科學結論裏包含的那單個因子繁複得多。在教育實施上一個因子之意義，只當與別的許多因子衡比的時候才能決定。』（以上節錄自傅維良張岱年合譯本）杜威的這些話，就是對於一般教育學者，尤其對於吉特，太偏重於教育事實的探求，視統計與實驗方法爲萬能的一種批評，露骨的說，這就是吉特對於教育歷史派與教育哲學派之反動的反動，據我個

人的見解，吉特與杜威的教育學說，在根本上看來，兩者並沒有多大的差異、因爲無論吉特或杜威，他們的根本主張都在於「由兒童出發」「以兒童爲中心」一句話，所謂「兒童本位」。具體的說，吉特主張兒童與成人間的一切心的狀態大有差別，所以教師不能夠以他自己的行動去推定兒童的行動杜威主張教育必是生活，所以兒童應該以他自己的生活爲生活而不可使他模倣成人生活，這豈不是同屬於「兒童本位」嗎？復次，就研究的方法而論，吉特不消說，就是杜威亦未嘗不主張採用科學的方法；換句話說，他亦未嘗不主張採用實驗的方法。芝加哥大學的實驗學校創自杜威，那就可以思過半了。不過杜威並非如同吉特一樣，重視統計法，僅僅測定兒童性能的量，而不顧到牠的質；他主張實驗教育如同自然科學實驗者一樣，在同一時間，知道他們在測量什麼，——即質、量、與空、時、動的關係。這些普遍的概念將他們的特殊觀察結在一起而成一個系統。（見前引書同章）實在講起來，吉特與杜威的主張可以互相爲助。因爲如德波林所說，「哲學常對着科學設立一般的指導觀念與指導原理。在這一點，——如恩格斯所說——哲學家至今支配着自然科學家。但是爲說得公平起見，要附帶地說；哲學家在其做普通化的工作之際，常從當時可得的科學材料出發。可見哲學的性質、方向以及方法都受當時實證科學的現狀的規定。」（見廣州中大社會科學論叢第二卷第十二號三五——三六頁）由此，可見吉特輕視教育之一般理論的研究與杜威輕視教育之事實問題的探求，都是失於偏枯。如果我們要實驗教育學得有成效，那麼，非將教育之一般理論的研究與教育之事實問題的探求打成一片、互爲作用不可。我在前面對於德國的實驗教育學

批評的時候已經說過，眞正的科學的教育學，一方面必須先用實驗的方法將教育事象測定或分析淸楚，他方面必須再用認識的方法將所測定或分析而得的種種結果綜合或統一起來而成爲一般的理論。現在對於美國的實驗教育學所要提出的期待，亦不過如是而已。

本節的結論

本節所討論的，關於德、美兩國的實驗教育學。但是我爲什麼將實驗教育學作爲本章——新個人的教育——的附庸呢？這就是因爲實驗教育學的目的，在於要養成一個健全的個人；凡所論據的，莫不由兒童而出發，或以兒童爲中心，所以稱爲「個人主義的教育學」亦無不可。但是牠所採用的材料與方法，都是近世紀以來所建設的「新心理學」——例如拉伊及摩曼的實驗教育學是以馮德的構造心理學爲根據，古特的實驗教育學是以發生心理學及詹姆斯的機能心理學爲基礎固然，這些新心理學還有不少缺陷，卽構造心理學不消說還多少含有玄學的觀點，就是發生心理學及機能心理學亦不免含有多少主觀的成分；然而平心說起來，這些新心理學較諸海爾巴脫以前專憑演繹與思辨而毫沒有實驗的根據之一種哲學的心理學當然勝過許多所以實驗教育學自身又可以稱爲「新心理學的教育學」。但是教育學又確如摩曼所說，自有其事實的又特殊之獨立的根據而得獨立的科學；因此，實驗教育學所採用的材料與方法雖則多少由所謂新心理學供給牠，然而這些材料與方法，又確如摩曼所說，並非本自供給材料之科學的立場而應該出自合於教育之材料與方法之特別的見地實在講起來所謂實驗教育學本身是一種獨立的教育學並非實驗心理學的附庸所以我不願像有些人例如大瀨氏將實驗教育學放在「新心理

學的教育學」這一個標題之下，使牠失掉牠的獨立性，寧可一面依從實驗教育的本身所抱定的目的，將牠放在本章所謂「新個人的教育」這一個標題之下，以示別於所謂「實驗心理學」；一面依從實驗教育學本身所具有的性質，將牠作爲本章之殿軍，以示別於所謂「人格的教育」、「藝術的教育」等新個人的教育。再進一步說，實驗教育學，如前面所說，是以意志或行爲爲出發點，卽拉、摩兩氏所應用的馮德的心理學及吉特所應用的詹姆斯的心理學，都是意志主義或側重行爲的心理學；但是他們的着眼點仍是在於個人的意志或行爲，而未曾論及社會方面的問題。在意志主義或行爲主義的教育學者中雖頗不少注重社會化的，例如德國的凱欣斯泰奈及美國的杜威，一面提倡勤勞或作業的教育，一面主張教育團體化或社會化，所以凱、杜兩氏在實驗的教育這個觀點上看來，雖則與拉、摩兩氏及吉特有點相近似，可以一併放在本節敍述之列；然而在凱、杜兩氏的教育學說所規定的目的上看來，却與拉、摩兩氏及吉特的主張不復相同。所以凱、杜兩氏的教育學說寧可另設所謂「作業的教育」一個標題單獨地將牠提出敍述，以淸眉目。

第三章 作業的教育

第一節 作業的教育之由來與意義

作業的語源

「作業」一語德語叫做"Arbeit"。"Arbeit"是由峨特族(Goths)的語"Arbaipe"、古代峨特族德意志語"Arapeit"及中世峨特族德意志語"Abebeit"三語蛻化而來。這三語的共通語根是"Arb"，含有承繼、隸屬、奴僕等的意義。因此，所謂"Arbeit"，亦不外乎奴僕的勞作或服役的意味。這種勞作或服役最初是屬於人類活動之根本的形式，即所謂農業上的事。所以所謂「作業」，本來是為奴僕所担負的農業上的「苦工」或「賤役」(Knechtarbeit, Frondienst)。當然，後來這種「苦工」或「賤役」，漸次擴張到漁業及手工業。因此，所謂「手工的作業」(Handarbeit, Handbetätigung, manuelle Arbeit)、「技術的作業」(technische Arbeit)及「身體的作業」(korperliche Arbeit)等語因而成立。但是今日所謂農業的作業、手工的作業、技術的作業、身體的作業意味，已經多少變遷，不一定像從前那樣的苦力工作，僅僅給人以一種痛苦了。

「作業」一語的意味

如上所述，「作業」一語，最初祇限於身體的活動，而有身體的作業的意味；但是到了第十八世紀，一

般所謂新人文主義者的詩人或哲學者，尤其在勒新（G. E. Lessing, 1729-1781）、康德及宗教改革者路得（Luther）的時代，這個「作業」的名詞，漸次應用到精神工作方面，於是所謂「頭的作業」（Kopfarbeit）、「書本上的作業」（Bücherarbeit）、「學者的作業」（gelehrte Arbeit）、「精神的作業」（geistige Arbeit）等語因而出現。但是普通所謂「作業」，到現在還僅僅是指身體的作業，尤其是僅指手的作業而言居多。

教育上作業之意義

作業的語義既如上述，那麼，作業在教育上究竟有什麼意義呢？在未解答這個問題以前，姑先述拉伊對於作業的教育之歷史的考察。

拉伊對於作業的教育之歷史的考察

拉伊在一九一〇年三版訂正實驗教授學的第二年（即一九一一年），刊行行動學校（Die Tätschule）一書。他在這書裏對於作業的教育作過一度歷史的考察。他說：「作業的教育之先驅者，在文藝時代早已產生。即（一）文藝復興時代的作業主義──這時代是科學復興時代精神生活的一切方面，無不經過改革；山車斯（Sanchez）所謂「學者因書籍研究而催成嘔吐的時代」；拒絕盲從教權的時代；觀察與實驗開始的時代；感官及身體被人重視，尤其脫離「以身體為束縛精神之罪惡的工具」那一種僻見，而將體育視為教育教授之一要素的時代；拉布勒（F. Rabelais. 1483-1553）「脫卻緇衣（Mönchsk'eid）去學醫」，以體育、獨立思考、生活上的教養、實際的活動為理想的時代；蒙泰尼（Montaigne）所謂「我們的學生不但吟誦課業，並且反復實行，」夸美紐斯主張在言語的能力以外還養成手

工的能力，並由此練習手技，使他避免誤謬，且有敏捷巧妙的動作的時代。（二）敬虔派及啓蒙時代——三十年戰爭的影響，使學校系統的發達一時停頓，後來到了弗蘭克（Francks）的時候，手技再在教育的理論及實行上佔有地位，但是弗氏以手技不過作為防止懶惰及無用的遊戲之手段而已。洛克與夸美紐斯相同，亦受蒙泰尼的影響，在他的教育案（Erziehungsplan）中加上手工一科，從平民到貴族都須學習。盧梭亦受蒙泰尼與洛克的影響，在一七六二年以手工為精神教育的手段，而主張添加手工一科。他說：『向來我以為懂得教育法的人，他曾知道使學生依從身體的練習與手工，在不知不覺之間養成沉思熟慮的習慣。……學生不可不像農夫的耕耘及哲人的思索。』又學生不但傍觀實驗，而且不可不學習實驗機械的使用法。他們必須訪問工廠，知道社會的關係與人類相倚（Abbingigkeit）的關係。此外，在啓蒙時代，如同腓特烈大王（Friedrich der Grosse）及約瑟二世（Joseph II）所說一樣，視國民的幸福為國家唯一的理想，建造道路，開墾耕地，振興實科學校，獎勵工業教育，注重手工的作業，排斥從來的空言教授。（三）裴司塔洛齊——裴司塔洛齊終生不忘勤勞教授、工業教育等問題；他在紐夥夫（Neuhof, New farm）開始貧民教育以來（一七七四——一七八〇），將由學生的手技所獲得的利益作為學校的維持費。他所設置的工業的勤勞科目，為裁縫、紡績、園藝、農業家政等；一面使學生勤勞，一面授以讀書、唱歌。裴氏在教育革新的要點上極力標榜「勤勞與教授的聯絡問題」及「家庭的農業的工藝與學校教育統一」。（四）其他諸家——其他如斐希特（Fichte）、海爾巴脫、福祿培爾等都是勤勞教育即筋

肉運動主義的先驅者」（見拉伊行動學校三——四六頁）

小西重直對於作業的教育之考察

日本小西重直繼續拉伊的議論，更舉出最近許多學者對於作業的教育之學理的闡明的資料。他說：「在第十九世紀末葉時代，德國哥爾德謝特爾（Goldscheider）因六年間的研究，發明人類有筋肉感覺的存在；後來依從閔斯德堡（Hugo Münsterberg, 1863–1916）及馮德等的研究，筋肉感覺的存在，已經完全證實。又後來將這種研究的結果確實應用於教育上的，則為赫勒克（Halleck）。他力說在要得到確實的印象感覺器官須有相當的動作，所以他主張依從直觀教授使感覺器官發生運動。荷德（Hutcher）在一八九九年刊行教授之心理的基礎一書，力說教育上筋覺的必要。到一九〇三年，如前面所說，拉伊發刊實驗教授學一書，在這一方面經過一番組織的研究，所謂「筋肉運動主義」的學風由是興起。經過二年後，美國霍爾的名著青年期之研究出世，翌年（即一九〇六年），與瑟亞（O'shea）刊行教育上動的要素（Dynamic factors in Education）、科涅爾（Cornell）大學教授德加姆（D. Garmo）刊行中等教育之原理（Principles of Secondary Education）等書，都是鼓吹這種主義。」（參考小西重直現今教育之研究）

來德爾對於作業的教育之歷史的考察

除掉拉伊與小西重直二人外，對於作業的教育加以歷史的考察的，本來還有許多人。例如塞德爾（Robert Seidel, 1850–）在一八八五年著社會的及教育學的所必要之作業教授，一九一〇年經過改版，易名為作業學校、作業原理及作業方法。他在這書第六章裏，對於作業的教育之歷史的考察，曾有極簡

單的敍述。他以爲主張作業教授必要的教育學者，爲夸美紐斯、洛克、盧梭、弗蘭克、巴西多、撒耳士曼、裴司塔洛齊；此外，他以爲作業教授的構成者當推福祿培爾。他在同書第五章第十三節裏有如次的議論：「德意志的大幸，不但在於有人認識作業對於兒童教育有廣大的意義，而且有對於兒童實際地構成作業的人，那就是幼稚園創設者福祿培爾。……學校的作業教授不過擴充福祿培爾的思想而已。」就是塞德爾自己的作業教授，亦不外乎是福祿培爾教育方法的繼承與發展。與塞德爾相同，繼承發展福祿培爾的教育思想而唱導作業學校的，又有來比錫教師協會（Leipziger Lehrerverein）會員濟培爾（Rudolf Siebel）。濟培爾在一九〇九年，用協會的名義，出版作業學校一書，這書明言他自己的作業學校思想是基於福祿培爾發達之原理。關於這一點，以後再行敍述。

步耳革對於作業的教育之歷史的考察

仿拉伊的行動學校，在一九一四年刊行有體系的作業教育學（Arbeitspädagogik）一書的，是步耳革（Eduard Burger, 1872-）。他在這書第一篇裏亦舉出廣大的作業學校思想之歷史的考察。但是他在同書裏面，除掉解釋作業學校爲由作業原理（Arbeitsprinzip）所規定的學校外，還分作業原理爲廣狹兩義，而且以爲狹義的作業原理是尊重身體的作業之教育的價值之原理。他說：「作業原理並非嶄新的事物。如果追求牠的痕跡，那麼，教育之開始的太古時代就有這種原理存在了。……但是對作業下教育評價的第一人，當推柏拉圖。不過柏拉圖如同一般的希臘人一樣，亦並不重視手工的作業。……直到社會階級大改革及社會價值標準大變化以後，作業才得到教育學的正當評價」他又敍述到這樣的歷

史的考察的理由他說：「生命的本質是變化的，所以現在新發現的古昔的思想亦是已經變化了的形式。因為如此，所以現在的改造運動所努力的事物，比較在一世期、二世期、三世期時代的領域內所要求的事物是不同的。由這一點看來，就可知探求教育的作業原理，不但是有益的研究，並且使現代的努力可以得到正當的動向。人們往往過於重視現代改造運動的創始性，所以他們對於既經築成基礎之過去的作業教育家有一顧的必要。」

其他學者對於作業的教育之歷史的考察

此外與拉伊及步耳革的歷史的考察有同一的趣旨的，是斯圖爾發德（W. Stuhlfath）的作業學校之發達（von Werden der Arbeitsschule）及倭爾夫（A. Wolff）的關於現代教育學上的自己活動之原理、作業學校之歷史等。這些都與步耳革所說大略相同，無須紹述。與上述諸家之歷史的研究不同的，有洛斯革（Karl Roegger）的作業學校之進路（Der Weg der Arbeitsschule, 1927）一書，這書不但將作業學校思想的發生及發達由近世的綜合文化與教育思潮的關聯加以考察，而且行文流暢，帶有文學的趣味。

凱欣斯泰奈的主張

最後還有一位，他雖不屬於歷史的考察者，然而可以稱為代表的作業學校論者，那是凱欣斯泰奈。凱氏當一九〇八年在淬利克（Zürich）所舉行的裴司塔洛齊紀念祭場裏，以裴司塔洛齊之精神上的將來的學校作業學校為題作公開的講演，說明他自己的作業學校的精神是以裴司塔洛齊的精神為立腳點。嗣後一九一一年，他在作業學校之概念（Begriff der Arbeitsschule）的序文裏，對於塞德爾

敍述「作業學校的思想與教育學的歷史是古來所有」。——因為塞德爾如前面所說，在一八八五年已經唱導作業學校論後來聽見凱欣斯泰奈的講演，大為不服，遂極力批評，以為凱氏所說的話，在二十餘年前，已為他所道破，所以凱氏對於塞德爾率性說出作業學校的思想是最古的東西。

古來的作業的教育思想之影響

綜上所述，可知作業的教育的思想，並非嶄新的事物，具體的說，近世紀以來的作業教育學者中，有些是受裴司塔洛齊的影響，有些是受福祿培爾的暗示。例如尼邁爾（A. H. Niemeyer, 1754—1828）受了裴司塔洛齊的影響，在一七九六年首先採用「作業學校」一語，主張教授學校與作業學校的結合。斐希特在一八〇八年告德意志國民的講演裏，高唱「從裴司塔洛齊的精神建設新德意志國」，並力說勤勞勞動之教育的價值；斐希特的哲學是「自我之哲學」、「行之哲學」，所以這種哲學可以作為尊重兒童自己活動的作業學校論之哲學的基礎。此外例如受了裴司塔洛齊影響的福祿培爾的教育方法與塞德爾、路培爾等的作業學校論有密切關係，已經為他們自己所聲明，更不待說。

過去的歷史上所謂作業的教育之意義

以上所述，是近來許多教育學者對於作業的教育之歷史的考察。但是在過去歷史上所考察到的所謂「作業」這一個概念，還僅僅是限於手工的範圍。請看裴司塔洛齊的名言所謂「頭到、心到、手到」一語，就可以思過半了。因為裴氏所謂「手到」一語，原是指「手的作業」的緣故。固然，裴氏所謂「頭到」與「心到」兩語，亦可以當作「頭的作業」（Kopfarbeit）及「精神的作業」（geistige Arbeit）解釋，然實在講起來，所謂「頭的作業」與「精神的作業」，是裴氏以後的，尤其是最近的教育學者所採用

現代作業的教育發生之原因

的。嚴格的說在初期的作業學校論上，「作業」與「學習」這兩個概念還是對立着的；直至一七九六年許華勃（Eramus Schwab, 1831-1917）著了教育及教授之原則（Grundsätze der Erziehung und Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner）纔開始地採用「作業學校」。他在一八七〇年，更進一步將他的作業的教育思想組織起來成爲一種所謂「作業學校論」（Arbeitsschule gedanken），並且高唱作業學校與學習學校的結合實爲現代國民教育的急務。在許華勃以後，即一八五一年，米克爾遜（Konrad Michelsen, +1862）刊行教授學校與完全協力的作業學校，就直接地採用「作業學校」一語爲書名了。自此以後，作業學校論的聲調，喧騰於教育界，於是所謂「作業學校呢」？抑「學習學校呢」？（Lernschule oder Arbeitsschule）這一個問題爭論不休。但是大多數作業學校論者都主張須將舊的學習學校改造爲新的作業學校。更後，作業學校論再進入於教育學的研究，主張學習必須一律變成作業一句話，作業學校論逐進展到方法論了。這是第十九世紀後半葉的事。首先採用「作業教育學」這個名稱來代替「作業學校論」的，就是前面所舉的步爾革與倭爾夫二人。現在雖有大多數學者站在教育學的立場去研究作業的教育，然而採用「作業教育學」的名稱到現在還祇有步爾革與倭爾夫二人，其餘仍沿用「作業學校論」的名稱。

總之，作業的教育思想，如前面所說，並非嶄新的事物，乃是由古來的作業的教育思想蛻化而來；反過來說，作業的教育思想，是新組織之古來的思想，但不是最古的思想自身。例如塞德爾、濟培爾等的作業學

作業學校以外的名稱

校論，雖如前面所說，是福祿培爾的繼承與發展，然而他們的作業學校論的根本思想卻是受過新時代的洗禮的。又如凱欣斯泰奈自己的作業學校論雖如他自己所說，是以裴司塔洛齊的精神為立腳點，然而他的初期的作業學校論，實是受杜威的影響。裴司塔洛齊雖早已主張教育不可不為一般國民而設施，然而第十九世紀的後半葉各國纔開始實施義務教育制。此外如自然科學的勃興、產業技術的進步以及經濟生活變革等，都是促進第十九世紀後半葉的新的作業學校論發生的重大原因。

照上文所說，可知「作業」一語，最初有原始的意味，並非就是一個陶冶概念；至於牠一變為陶冶概念，實是作業學校論發生以後的事；嗣後作業學校論再變而含有教育學的意味，乃更是最近的事。但是在教育學者中，有些人並不一定贊成採用「作業」學校一語，例如拉伊，就是不贊成採用這一語的一人。據拉伊的見解，以為「作業學校論」這一個名稱，並非單純的東西，乃是作業與學習的混合物，所以他自己在一九一一年，刊行行動學校以表示歧異。不僅這樣，在德國的教育界，除掉「作業學校論」這一個名稱外，還有「作業教育」（Arbeitserziehung）、「作業學校思想」（Arbeitsschulegedanken）、「作業教授」（Arbeitsunterricht）、「生產學校」（Produktionsschule）、「產業學校」（Industriesschule）、「工作教授」（Werkunterricht）、「手工室教授」（Werkstättenunterricht）等名稱。在英美的教育界則有"workschool"、"industrial education"、"manual training"；在法國的教育界則有"école active"、"travaud manuels"等名稱。

「作業的教育」的譯名問題

作業的教育，在歐、美的教育界，既有上述的這種種名稱，所以我們欲綜合地將牠譯成一個適當的名稱，亦非容易。日本教育界有「作業教育」、「勤勞教育」、「勞動教育」、「勞作教育」、「手工教育」等的名稱；對於"Arbeitsschule"譯為「勤勞學校」。「作業學校」、「勞作學校」、「作爲學校」等。我國教育界所採用的關於作業的教育或作業學校的名稱，大概轉譯自日本，所以彼此大同小異。據日本小林澄兄的見解，以為在日本教育學者中，採用「勞動」一語的比採用「勞作」一語的居多；但是在教育上，「勞作」一語是最適當的。他又以為若依從小西重直博士的意見，「勞動」一語的意味，似乎過於實際化；至於「作業」或「勤勞」一語，又是缺乏「創作」或「創造」的意味，所以在教育上不如採用「勞作」、「勞作學校」、「勞作教育學」等語為妥。（見岩波講座，教育科學第十七冊，小林澄兄勞作教育學六頁）再據竹井彌七郎的見解，亦以為「勞作」可以包含「勤勞」、「作業」、「作爲」等語的意味，而最適用於教育學上。因為「勤勞」過於倫理的意味，「作業」不能包含價值概念；只有「勞作」一語能夠包含「勤勞」與「作業」兩個概念。即勤勞是人類之倫理的活動，而作業是一切力之活動。前者過於狹隘，後者過於廣汎。（見竹井彌七郎勞作教育學之發達自序二——三頁）小林與竹井兩氏的見解，與其說是求譯語與原語相恰當，毋寧可說是由於他們自己的立場而出發。具體的說，他們所以主張要採用「勞作」的譯語，一則欲表示「創作」或「創造」的意味，一則欲包括價值概念，實在就是他們多少要站在哲學的立場而說話。設使各個譯者都要站在他自己的立場而說話，那麼，無論採用那一個譯名，都無不可。

譬如有人要站在倫理的立場，他可採用「勤勞」一語；有人要站在經濟的立場，他可以採用「勞動」一語；有人站在心理學的立場，他可以採用「行動」或「行爲」一語。凱欣斯泰奈的教育學是由倫理的立場而出發的，那麼，我們不妨姑稱爲「勤勞教育學」；蒲龍斯基的教育學是由經濟的立場而出發的，那麼，我們不妨姑稱爲「勞動教育學」；拉伊的教育學是由心理學的立場而出發的，那麼，我們不妨姑稱爲「行動教育學」或「行爲教育學」。同一道理，如果依小林與竹井兩氏自己的見解，由哲學的立場而出發，那麼當然可以採用「勞作」這一個譯名。然而任何一種教育學裏面，分析起來說，都是包含有倫理的、經濟的、心理學的乃至哲學的成分，不過牠的主要觀點有所側重而發生各種各樣的形態而已。依這些教育學所側重的主要觀點的差異而分類，那是另一問題；如果我們要離開這些主要觀點的差異而作一度概括的鳥瞰，那麼，不可不有一個共通的名稱或譯名。就前一方面而論，我們應該採用最狹義的譯名，就後一方面而論，我們應該採用最廣義的譯名。但是在狹義的眼光看來，所謂「勤勞」、「勞動」、「行動」或「行爲」等語，都是狹義的，不一定如竹井氏所說祇有「勞動」一語是最狹義的；所以我們在分類的方面，這些譯語可以按着教育學的性質而採用任何一個。至於在廣義的眼光看來，所謂「作業」一語頗如竹井氏所說是最廣義的，因爲牠不但可以包含有「勞作」(arbeit)、「行動」或「行爲」(tat)、「動作」(active)、「工作」(work)、乃至「做作」(doing)等語的意味，而且確具有教育上的意味；尤其在我國教育界，所謂「作業」一語，已經成爲一個慣用的術語，例如「教室作業」、「課外作業」

作業的教育之意義

等語是；而所謂「教室作業」與「課外作業」，不外乎表示精神的勞作與筋肉的勞作的意味。因爲如此，所以本書採用「作業」這一個譯名；對於上面所舉的那種種學校，統稱爲「作業學校」；對於那種種教育學，統稱爲「作業教育學」；同時，我概括這種種教育之學與術的兩方面，更統稱爲「作業的教育」。

作業的語源、作業的教育之歷史的考察、「作業教育」及「作業學校」的名稱與譯名，已經討論過；現在再將作業的教育及作業教育學的意義提出一說。作業的教育及作業學校，如同牠的名稱與譯名一樣，一方面有許多的派別，他方面可以得到一個共通的概念。竹井氏說：「勞作學校論及勞作教育學是由繁複的思想出發的，好像步耳革所說一樣，牠是呈有成爲現代思想或現代教育思想的集合地盤之觀。同一道理，所謂「勞作」(Arbeit)一語，牠的意義與內容不但隨時代與個人的見地而生差異，而且同一個人在同一書裏所使用的「勞作」一語，亦時時有各樣的意味。」(見前引書二頁)照竹井氏的話，可知作業的教育及作業教育學實有種種的派別可分。卽就前面所紹述的小西重直，接續着拉伊的議論，舉出最近許多作業的教育論的學者亦祇提及關於筋肉運動主義者拉伊與其淵源者馮德以及美國的適稱主義者，而毫未涉及杜威與凱欣斯泰奈等的作業的教育。由此，可見在筋肉運動主義者拉伊等的作業教育以外，還有杜威與凱欣斯泰奈一派的作業教育存在，原來所謂作業的教育分別起來，可以分爲兩大派別：第一派注重手足的作業；第二派與其說是注重手足的作業，寧可說是以心意的活動爲主。前者的代表是帕皮斯德（Pabst, 1854-1918）、謝勒爾（M.Scheler, 1874-1928）、凱欣斯泰奈、杜威等是後者的代

表則爲拉伊、哥斯堡（F. Gansberg, 1871-）、高特希（H. Gaudig, 1860-1923）等是。據人澤宗壽的分類，在上面的第二派中，還有里斯曼（R. Rissmann, 1851-1913）及沙列爾曼（H Scharrelmann, 1871-）二人。（見人澤宗壽教育辭典五二五頁）這是一種分類法，但是摩曼另有一種分類法，他在他的著作家庭及學校之作業裏，舉出關於從來的作業學校運動的兩個原理形式：第一個原理形式是將作業與經濟的、生產的勞動視爲同一的事物，牠雖則不期望使兒童成爲有經濟的意味之勞動者，然而在學校裏設置手工的作業，以資兒童之經濟的修練之用；並且使學校成爲一個所謂生產學校。例如蘇俄的蒲龍斯基（P. P. Blonski）是其代表。第二個原理形式，與其說在經濟上，寧可說在教育上高唱手工的作業之高調。例如凱欣斯泰奈是其代表。然而從摩曼的見解，作業學校運動可以更有第三個原理形式成立。這個形式就是尊重「向着由自己活動而發生的獨立性」（Zur Selbstandigkeit durch Selbstandigkeit）的作業。這雖非漠視手工的、技術的作業，然而並非過於重視這種作業而特別地主張有新學校運動的必要。在今日例如高特希是這一派的代表。

作業的教育之分類

上面所舉的這種種分類，并非定論，因爲分類者各有各的立場，被分類者的思想又常時變遷。例如摩曼的分類法，似乎還有商榷的餘地。因爲蒲龍斯基，與其說是置重手工的作業，寧可說他是置重機械的作業；又凱欣斯泰奈晚年（即摩曼死後）時候，他並不偏重手工的作業，漸漸接近於高特希一派的主張。由此，可見摩曼的意見不見得完全可承認；換句話說，作業學校運動不能夠像摩曼這樣簡單的分類，實在講

起來作業教育學上的所謂「作業」的意義是有多樣性的，這誠如李特所說，恰呈「巴比倫(Babylon)的迷宮」之觀所以我們欲將這許多學者所論述的作業的意義解剖得明晰而得到一個正確的概念同時得到一個共通的觀點，確有相當的困難，但是在另一方面看來，還亦是有辦法的；因為這許多學者所論述的「作業」的意義裏，必有一個原理存在。是什麼原理呢？抽象的說，這就是步耳革所謂「作業原理」(Arbeit prinzip)。步耳革在他的著作作業教育學裏解釋「作業學校」為由作業原理所規定的學校，我在前面已經說過；小林澄兄再將步耳革的這個定義引伸出來，以為「作業教育學」是以作業原理作為骨幹與肌肉的教育學，所以現在不拘所謂「作業的教育」、「作業教育學」或「作業學校」等等名稱，不妨如同用「作業」這一個譯語來綜合那種種的別名一樣，將所謂「作業原理」作為種種作業的教育及作業教育學或作業學校的共通原理。總之，無論作業的教育、作業教育學或作業學校，無一不依從作業原理，且以此為中心要素所建設的一種教育理論與實施。此外還有一點，在此須說明的，所謂「作業教育學」一語，因為如前所說，僅為德國步耳革與凱爾夫二人所採用，所以在德國的教育界「作業學校」一語比「作業教育學」更其通行，並且似乎常拿「作業學校」來代表一切作業的教育，尤其是凱欣斯泰奈專用「作業學校」這一個名詞。因為如此，所以我們為謀檢討作業教育學之建設的便利計，有時亦不得不採用「作業學校」的這一個名稱。

本章的敘述法

以上所述，是關於作業的教育上的分派與共通觀點的話。作業的教育，如前面所說，一方面既有很難

劃分的派別，他方面又有一個抽象的共通觀點，所以本章對於這許多作業的教育學者的敍述，如果仿照前兩章的敍述法，將許多作業的教育學者分作若干派，再將每一派放在特殊的課題之下分節去敍述，不是一件容易的事。固然，我們亦可以斟酌小西重直、摩曼、小林澄兄及大瀨甚太郎等的意見，並參以我們自己的立場，將所有作業教育學者分爲兩派：一派是新心理學派，例如拉伊等屬之；他一派是社會派，例如凱欣斯泰奈、杜威等屬之。論理在後一派裏面，本來可以再分爲兩派：一是經濟派，例如蒲龍斯基等屬之；一是非經濟派，例如凱欣斯泰奈等屬之；然而無論經濟派或非經濟派，他們都是以社會爲前提的；同時，因爲經濟派的教育學者，除掉蒲龍斯基外，到現在，尚未發現第二人；所以我就將這兩派同放在所謂「社會派」的名稱之下一併敍述。然而這種敍述法，有一個缺點。具體的說，例如前面所說，凱欣斯泰奈的初期作業教育思想與他晚年的作業教育思想又是不同，他初期的作業教育思想固然是屬於社會派，然他晚年的作業教育思想卻是漸漸接近於高特希一派——心理學派——了。此外，就是屬於同一學派的學者中，彼此間亦互相批評與辯難。所以現在我不如用一個所謂「作業的教育之思想」標題，一面將所有作業的教育學者同歸納在這個標題之下一併敍述，一面按照各國作業的教育學者的思想發表時間的先後順序敍述。不過本書的篇幅有限，如果我們將這許多作業的教育學者所有的教育思想盡量地敍述，勢所不能；所以我就這許多作業的教育學者中，姑舉出幾人來作爲最有權威的代表，對於他們所發表的思想比較地敍述，至於其餘的許多作業的教育學者的思想或者作一度簡略的敍述。

第二節　作業的教育之思想（一）

近世紀的作業的教育

作業的教育，如前節所說，雖由來甚古；然而有體系的作業學校論的創設，實是近世紀以來的事；而首先唱導的是許華勃。

許華勃的傳略

許華勃（Erasmas Schwab），奥大利人，一八三一年生於特申（Teschen）。他是財政大臣的兒子，幼時經過鄉里小學及拉丁學校的教育，及長在維也納及阿里木次（Olmütz）等大學研究哲學、古典語學、歷史及法律學等。一八五二年以後，任文科中學校教師及校長、地方視學官等職。一八七〇年以後，特別努力於學校園的設立及將手工一科加入小學校與市民學校。一八七〇年，著小學校園一書。一八七三年，又著小學校及市民學校之要素的作業學校（Die Arbeitsschule als organischer Bestandteil der Volks und Bürgerschulen）。同年，在維也納所招集的世界博覽會提出有學校工作場與學校園等設備的模範學校一案，於是影響所及，奥大利到處設立學校園。自一八七二年以後一直到一八九三年止，歷任馬利波羅（Maryborough）、維也納等的高等文科中學校校長。一九一七年，病歿。

許華勃的作業學校論

許華勃的作業學校論的主要目的，在於慨嘆奥大利帝國小學校規程第一條，尤其第三條——地方小學校得設立學校園——毫未實行，而且指摘學校教育方法的缺陷。他以爲學校不可不首先確立養成富有愛好勞動的情操之人格的人類的教育目的；並且以爲欲達到這種目的，第一、不可不使教授實際化；

第二、不可不將共同的勞動加入學校教育。他認定現代最重要的教育問題，就是將作業學校加入小學組織之中；而舉出三種作業學校，再說明其教育的價值。

女子作業學校

一、女子作業學校——在女子作業學校裏，每遇作業以前及作業之際所有適當的機會，教授以關於作業的種類、作業的材料、手工的用具及關於秩序、清潔、節儉、細心、注意等事。氏以為手工的教育能喚起勤勞的愉快與勤勉的精神，引導生徒入於忍耐與鎮靜的境域，征服疏忽與輕率，不容許有玩弄兒戲等舉動。因為正確的動作並非屬於手而是屬於精神。

男子作業學校

二、男子作業學校——在男子作業學校裏，對於下級生課以厚紙及鋸細工，對於中級生課以木工及金屬工，對於上級生使製造「模特兒」，以養成藝術的興趣。

學校園

三、學校園——學校園是為男女生共同而設立的，其中有野菜小園、動物飼養園、植樹園、實驗農場、遊戲體操場等。

作業學校及學校園之價值

小學校組織裏加以作業學校及學校園這一件事，在許華勃看來，是有無限的價值。在作業學校裏，教師能夠使兒童之身體的及精神的眼去直觀物理、化學、博物乃至鑛物；就是在算術、測量學、幾何學上所得到的利益，亦決非淺鮮。因為在這裏面，直觀是由自己經驗所支持的。

作業學校與個性發達

再從教授的見地看來，作業學校所給與的利益固然如上面所說是一般的；但是作業學校並非依靠單純的活動衝動。這活動衝動必須成為自己的活動，而且由此以促成個性的發達，真正的力並非是「知」，

乃在於「能」。凡協同努力的是毫無妒心地承認這種真正的力。所以在作業學校裏，未成熟者是從成熟者受着友愛的助力。助手（Helfer）的制度，實是被採用作爲人格陶冶的手段。

作業學校是自然的

作業學校比現今的小學校爲自然的，而且可以由此將不自然的事物從小學校裏驅逐出去，而使學校衛生與養護能夠圓滿施行。那種與釀成早熟的危險而且祇限於悟性活動的學習學校相對立之學校就是幼稚園。只有幼稚園才可稱爲真的學校；因爲在這裏面，陶冶自會得到調和的結果。因爲如此，所以小學校亦不可不根據幼稚園的本質上所有的法則而設施。

作業學校與兒童

設置作業學校以後，兒童自然會歡喜到學校裏去。作業學校增進兒童的幸福，使他們的身心有專注的活動，使他們可以得到學習的愉快，而收權教授的效果。這樣，學校才能夠得到父兄的信任。凡有教養的人及有見識的父兄都會贊成這種學校改革運動。不但如此，就是許多不願意兒童就學八年制的學校之父兄，亦會使他們的兒童歡喜地到學校去。

許華物的教育思想之價值

以上所述，是許華物作業學校論的大略。這種作業學校論，一見就可知是受裴司塔洛齊與福祿培爾的影響。所以許華物的作業學校論並非是全新的東西。但是在另一方面看，他的教育思想多少含有特殊的時代意義，而適應當時社會的要求。不但如此，他的這種作業學校論的主張，對於後來塞德爾與凱欣斯泰奈等的作業學校論有密切的關係，因此，他自身具有重大的歷史的意義。現在再進述與許華物有密切的關係的塞德爾與凱欣斯泰奈。

塞德爾的傳略

塞德爾(Robert Seidel)一八五〇年生於瑞士。十八歲時，聽講關於兒童教育的講義頗有所感。十九歲時，作關於教育問題的公開講演。後來，在大工業地薩克森(Saxon)參加過福祿培爾式的幼稚園的設立。在這時代，他還讀馬克斯與康德等的著作。

塞德爾的教育主張

當時適有丹麥作業學校論者卡斯(Adolf von Clauson-Kaas, -1906)在德國提倡作業教育，喧騰一時。但是卡斯的目的在於謀小工業的向上；這種目的，祇適用於丹麥，而不合於瑞士的國情（卡斯的主張，以後還有詳述的機會）塞德爾最初雖研究卡斯的主張，然而後來對於他不甚信服；結果棄卻卡斯的主張，而另由社會教育學的立場出發，以討論作業教授的問題。他說：「照我個人長期間的經驗與研究的結果，小工業實是時代落伍的經濟形式；想維持這種小工業，不但非經濟的，而且是不可能的。僅如此，就是小工業者時常不平，以為這種手工教授是他們毀滅的原因。」塞德爾一面指摘卡斯運動的不當，一面認定小工業者的不平為無理由，站在他自己的立場而發展作業教授的思想。一八八二年沮利克縣舉行教育會議，他提議討論作業教授問題，因時間不足中止。一八八四年又在臨時會議提出討論。當時反對塞德爾主張的頗不乏人。據塞德爾自己說：「沮利克縣有力的教育家，就是作業教授的反對論者，所以報告者僅蒐集有利於反對論的材料，而作業教授遂為小學校所拒絕。」於是他對於作業教授反對論者的議論，力說作業教授爲不可缺的理由，在一八八五年著了作業教授必要論(Arbeitsunterricht, eine Sociale und Pädagogische Notwendigkeit)一書。

作業教授必要論的影響

塞德爾的作業教授必要論這一部書，影響及於美、德、英、意等國，各國都用本國語將牠翻譯出來。尤其在美國很歡迎這部書。紐約工藝教育協會 (Industrial Education Association in New York) 以塞德爾爲名譽會員，稱他是「教育進步上之有非常功績者」；哈謨 (Charles I. Ham) 對於塞德爾讚美不置，並且贈送感謝狀以作紀念。

德國教育學者與塞德爾之關係

在德國方面，有一位在作業學校運動史上很有功績者斯懇克多爾夫 (Emil von Schenckendorff, 1837-) 一八八五年在革力次 (Gorlitz) 開手工教授大會，稱贊塞德爾的這部書爲「解決問題之最良的書」。一九〇八年，如前節所說，凱欣斯泰奈在沮利克所舉行的裴司塔洛齊紀念祭，以裴司塔洛齊之精神上的將來之學校——作業學校爲題，公開講演，頗惹起一般人的注意。沮利克的"Wochen-Chronik"招待塞德爾，請對於凱欣斯泰奈的講演加以批評，塞德爾指出凱欣斯泰奈所說的話，在二十餘年前，已經爲他所道破。

塞德爾的實際生活

一九一〇年，塞德爾任沮利克大學私講師；但是他從什麼時候起出任該大學私講師，不得其詳。一九一九年，德意志共和國製定新憲法；一九二〇年，德國根據新憲法召集德意志國學校會議，塞德爾與那篇爾普及庫涅爾 (Kühnel) 等共同作成關於作業學校的報告。所以塞德爾被視爲作業學校論者的鼻祖，亦無不當。現在根據塞德爾的作業教授必要論一書，將他關於「作業教授之社會的及教育學的必要」這一個觀點，摘述如次：

人類的生物

塞德爾以爲人類不但是精神的存在物，而且是身體的存在物。人類不但是能感覺、能理解、能思維、能研究的生物，而且是有意欲、能活動、能創造的人格體。兒童尤能夠表現人類之意志的活動的本性。兒童事可要意欲與行動，而並非有過度的思索。他的身體的發達，希望活動，而非希望靜止。

現今的學校之缺陷

兒童有向着運動之自然的衝動；然而現今學校，使兒童終日靜坐在同一場所。兒童有要作工的本能；然而現今學校對於兒童祇是勉強注入毫無興趣的理論。因爲兒童對於理論沒有什麼興趣；所以教師非用強迫與人工的手段使兒童注意集中不可。兒童對於理論既沒有生氣的興趣，而教師又祇知道用人工的手段去刺戟兒童的精神而使他緊張，結果呢，不外使兒童的精神成爲麻痺而已。現今學校對於實際的活動之身體的陶冶非常漠視，徒然使有價值的實際的技術的素質與能力消滅，教授的全體，都與實際生活沒有什麼關係；牠並不是向着實際生活準備，而是與實際生活疏隔絕緣。

改良之學校負責者

氏以爲他對於這種學校的非難，不但教師應當領受，就是政府、政治家以及國民亦不能不負責。換句話說，學校的改造，不但是教師本身問題，而且是全體國民的問題。如果教師站在唯一正當的立脚點，那麼，教師才能夠以正當的客觀性把握住學校改良上的一切問題。

除去學校的弊病之步驟

現今學校的所有弊病，是無疑地可以依從教育學的原則，尤其依從根據教育學的見識所施行的作業教授而免除的。當然，依從這樣的作業教授而改造的現今學校，是一種根本的變化。換句話說，現今學校應該由學習學校轉變爲作業學校。但是這種變化應該徐緩地進行的。具體的說，這種變化必須順應着由

現今的私有資本主義的社會——無論在經濟上或政治上——到達民衆的社會——卽文化社會——的過程而進行的。換句話說作業學校是將來的學校，而將來的學校是與將來的社會及將來的國家共同創造的。

作業教授之社會的與教育學的必要

以上所述是塞森爾作業教授必要論的總論；他將作業教授由社會的與教育學的兩方面的必要加以說明。關於社會方面的必要氏舉出兩點如左：

社會情狀之變化

（一）社會情狀之變化——往前的家庭就是作業社會；家庭給與兒童以作業教育。然而因經濟的發達，使從來的作業社會的家庭歸於消滅。現代的家庭對於兒童並不能施行什麼作業教育，於是國家與社會不得不起而代負兒童之作業陶冶與教育的責任，因此，學校就擔當這種陶冶與教育的責任。又如往前的基爾特（Guild）制度施行作業教育。然而手工業爲機器及大工業所滅絕的今日，這種基爾特制度早已不存在了，固然，對於高等的職業陶冶，有工業學校、實業學校等；然而對於一般國民所施行的職業陶冶的機關，迄未產生，但是國民不可不活動，所以國民無論如何非有作業陶冶與教育不可。

國家之任務

（三）國家之任務——現代國家以有同等權利而活動的公民爲基礎，所以國家對於勞動，仍須給與以學校上的地位；使一般人民都歡喜作業而成爲國家的公民。現代國家的富源、權力與光榮，以勞動與科學爲基礎；所以國家不可不以勞動爲教育及陶冶的基礎。科學由作業而產生，論理亦是由實際而出發，所以作業教授是最高的社會的國家的要求。

作業教授之教育學的必要

關於作業教授之教育的必要，塞德爾有一種特殊意義的教授原理。他的作業原理，就是他自己所發的裴司塔洛齊的直觀原理的基礎。他說：「作業教授是最高的教授原理，因爲直觀是循想製造及構成之事；製造、構造及創作等事又是一切認識的基礎與試金石。再進一步說，一切努力是在創造的作業上結實的。又次，作業教授是認識之最上的手段及豐富的源泉。因爲牠能夠給與人們以其他教授所不能得到的知識與認識。但是裴司塔洛齊以爲直觀是一切認識的基礎，那是最大的謬誤。因爲直觀不能提示人們金屬是陶冶的或是融解的，亦不能教導人們紗是棉所紡織，地球的裏部藏有石炭與礦石，以及巖石含有鐵、石炭、鑛及錫等金屬。凡素這種事物，只有勞動，才能夠指示我們。換句話說，只有勞動，才能夠盡教授的能事。凡是我們製造輪船、鐵路、或飛機等等，亦並非依賴直觀，乃是作業。作業能使入事物的內部，作業能提示我們事物的實體；總之，作業是最重要的認識根據」

作業教授之教育的價值

氏根據上述的理由，更將作業教授之教育的價值分爲下列三方面：

教育的價值

（一）教育的價值——（a）作業教授使兒童的活動衝動得到滿足而加以陶冶；並且給與他以向着「美」與「有用」的營養與傾向。這樣，才能夠將兒童的本性之最重要的方面施以陶冶。（b）作業教授喚起對於作業及對於生產物之有生氣的興趣與喜悅。這種興趣與喜悅，由兒童自身的力量而得到。生產物使兒童發生能力的感情，覺醒兒童自己信賴的意念，而且給與兒童以內部的滿足——我們全部物質的及精神的文化，其基礎就在於作業。所以教育的主要任務，就是給與兒童以作業上的興趣與喜悅。因爲

這件事，含有促進文化的意味。作業的喜悅可以預防無思慮的怠惰及不道德的行爲。（c）作業教授是不用人爲的手段使兒童惹起注意及忍耐。——凡欲由作業製造某種事物的人，不可不先有發願、注意與忍耐。事物製造上的作業比之頭腦的作業更容易發見有無錯誤的地方。所謂注意，就是使精神潛入於身體之第一關鍵。感情、思維、意志等都是被注意所刺戟而使牠活動。（d）作業教授給與思維與意欲以向着「善」與「有用」而進行的營養與方向，而且使變成「善」與「有用」的行動。——思維須要有對象，意義須要有目的。假定對於思維不給與以惹起注意的對象，那麼，思維就會向着不注意的對象而進行；對於意欲不給與以理性的目的，那麼，意志就會選擇非理性的或惡的目的而行動。歷史與經驗都足以證明這事。兒童的思維與意欲之適當的對象及目的，就是由創造的作業而製成的。

身體的精神的技術的陶冶價值

（二）身體的、精神的、技術的陶冶價值——（a）作業教授是覺醒及陶冶技術的與藝術的素質。——大部分的素質，倘不在幼時及早給與以營養的成分，那是很容易萎縮的。素質一經萎縮以後，再欲覺醒牠，非常困難；至於發達，更不容易。現在的學習學校，幾乎完全沒有覺醒及陶冶技術的與藝術的天才。所以大部分技術的與藝術的天才歸於埋沒，在人類上招致莫大的損失。因爲這種技術的與藝術的力對於文化及生活的美化是萬不可喪失的。（b）作業教授使大部分的感官與力成爲活動的，而且給與以其他教授所不能夠給與的知識與認識。——知識與認識只有依從作業才能夠得到。大多數兒童的精神只有依從實際的活動而發達，這樣的發達的精神才是強有力的而且是開拓的。這件事爲從來的教育學所

忽略。只有創造的精神才能夠作成開拓的進步；而創造的精神非依從自己的作業去陶冶不可。（c）作業教授給與大部分理論的教授以初步的基礎，即對於理論的教授設定爲兒童所理解的實際的目的。（d）作業教授是大部分理論教授的試金石及實際問題的根據。——對於理論的證明，兒童的精神非常薄弱，所以證明不可不有實際的行動。（e）作業教授能夠使知識及認識容易得到深強的印象。——依從大部分感官與神經或筋肉與力而到達的精神的事物，是給與精神以更強的印象。例如依從手或頭所得到的事物，才是我們所有的事物。（f）作業教授是教授兒童以估價、觀察、探究、試驗、比較、發見等事。——欲由「模特兒」或圖畫製造某種事物的，必須先正確地看清楚「模特兒」或圖畫；並且必須正確地測定尺寸及試驗材料的大小，選擇顏色與性質，然後再選擇工具及研究用法。最後，並須在着手作業的時候，將個個的形狀與全體的形狀放在眼前作一度測定與比較。在作業過程，隨時將作業材料與作業工具加以觀察、研究與比較；並且有不斷的估價、測定與證明的必要。在作業的過程，如偶然發現困難的地點，那就是導兒童入於研究比較、發見的途徑。（g）作業教授是練習感官與神經，筋肉與四肢，尤其是練習手，將這種種放在實際的活動，加以訓練，使身體增加健康而有元氣。

道德的及社會的價值

（三）道德的及社會的價值——（a）作業教授是捉住人類之善的方面，使人類之善的力量成爲活動的。（b）作業教授是練習者最顯著地要求而且練習自己活動——趨善避惡的自己活動——只有行動，才能夠陶冶品性；只有在行動上，才有品性出現。一切的善，亦只有在行動上方能正當地表現出

來。僅僅避惡的善，不過是漸漸地趨向着眞正的善的端緒而已。（c）作業教授是防止一切惡的萌芽。——腓特烈二世與人關於教育的討論的書信中有這樣的議論：「叫人類做工作，就是叫人類不要陷於惡德的意思。」實在說，那種依從陶冶的作業使兒童去構成之合自然的工作，確是避免惡德之最上的陶冶手段，與向着德與幸福之最安全的指導。（d）作業教授是教兒童了解愛惜及尊敬勞動；教兒童正當地評價勞動生產物的價值。這樣，兒童才能夠理解「活動的人類之社會的價值」。——不作事業的人，他不能夠正當地評價大多數國民的勞動及其生產物。事物的僞價值，即金錢價值，是給與人們以「對于製作的努力之一種惡劣的標準」。凡立於指導國民的人物，倘使不知道勞動是怎麼一回事，那是國家的大不幸。我們的道德態度，在本質上講其基礎實存在於人類的價值評價及事物的價值評價。（e）作業教授是指導兒童之力的認識及力的界限的認識；而且教他由此正當地評價他人的力。知識能使人傲慢；反之，勞動却提高我們的身分，而不會使我們傲慢。因爲我們一面活動，一面意識我們的知識與能力的界限。（f）作業教授是使眞正的職業選擇成爲可能的。——因爲只有依從自己活動，才有兒童個性出現；在知識之變動的方面，個性是不會出現的。又只有依從自己活動，兒童才能夠學得自己之力與傾向。（g）作業教授喚起兩親對於學校的興趣，同時對於學校與生活間之對立的調和有所貢獻。——現在的學校對於大多數國民幾乎不是爲生活而準備的機關，所以大多數的兩親對於學校不但沒有興趣，而且往往敵視牠。無產者子弟一入生活社會，他在學校裏所曾習得的知識，幾乎完全是無用的；所以在父兄中甚至

有視學校爲有害的。然而學校如果依從作業教授，對於生活有所準備，那麼，一般國民對於學校的興趣自然增高，而對於學校的厭惡亦自然會消失。

作業教育的結論

塞德爾對於上述的話，下有如次的結論：「如果要施行小學校目的上所謂「將全體國民的兒童陶冶爲身體健康、精神活潑而且是一個有用的公民及有良善的道德的人類」，那麼，不可不將作業教授加入小學校；換句話說，不可不將小學校改造爲作業學校。」

許多教育學者對於作業教授之反對

以上所述，是塞德爾作業學校論的大略。塞德爾這種作業學校論，引起當時許多學者的反對論調，就中尤以泪利克教師會議的反對爲最烈。他們所反對的論點，有些是關於作業教授的目的，有些是站在經濟的立場，有些是以法律爲根據，有些是以教育學爲出發點（例如邁爾（Mayer）的手工教育論等）。但是塞德爾爲維持他自己的主張，對於這些反對論一一加以辯駁。現在爲篇幅所限，不能將塞德爾所有的辯駁，概行轉述，而只將他對於作業教授之目的所辯駁的論點，摘要敍述。好在這是塞德爾作業教授論的中心，我們可以由此推測其餘辯駁論點的所在。

塞德爾對於作業教授反對論之辯駁

塞德爾以爲作業教授反對論者完全是由「作業教授是在小學校以養成兒童爲職工爲目的」這一種誤解而出發的。這種誤解，實由於他們不明瞭作業教授之歷史而起。原來作業教授有下列三類：

作業教授之三種類

（1）以手工的陶冶爲目的的——這是促進家庭工業，爲將來職業的準備，以使手工業向上爲目的。這樣的作業教授的動機，在本質上看來，是經濟的，所以牠實在沒有教育的意義。例如卡斯的運動

屬之。

（2）以手的熟練之一般的陶冶爲目的的——這是爲覺醒作業的愉快與酷愛，使理解實生活而施行的。卽以形式陶冶爲主要目的，並圖作業教授與理解教授相結合，所以牠是站在教育學的立場上的。

（3）以作業教授爲調和的人類陶冶所不可缺的一種手段——以作業爲身體的精神的教育所必需而不可缺的一種手段，至於上面的（1）與（2）不過是作業教授的副產物而已。這種意味的作業教授之代表者是盧梭及裴司塔洛齊。

眞正的作業教授

上舉的三種作業教授中，以第三種爲眞正的作業教授；但是反對論者以第一種爲作業教授，實屬誤解。

塞德爾的根本思想

這是塞德爾對於作業教授反對論的辯駁的根本思想。塞德爾的根本思想，據竹井氏的考察，以爲牠是一種所謂「理想的社會主義」。如果竹井氏的考察是對的，那麽，塞德爾的根本思想實是與同時代的那篤爾普的根本思想大同小異。那篤爾普雖則未曾說「作業教授」的話，然而他的社會的教育學往往將知識的、藝術的、道德的一切行爲解做「作業」；換句話說，他往往以爲作業不可不視爲由知識的、藝術的、道德的根本法則所行的意志行爲，而且以爲人類陶冶之最高的要求不外於意志行爲之向上。那篤爾普的這種見地，豈不是與塞德爾所舉的第三種作業教授相一致嗎？不僅如此，那篤爾普與塞德爾一派，很

曾宗裴司塔洛齊。那氏以爲裴氏注重內外部的作業；外部的作業是向着生產而行之身體的作業，在裴氏看來，這種外部的作業，是從屬於所謂「作業的宗教」(Religion der Arbeit) 之內部的作業。所謂內外部作業的關係，如果照這種意味去解釋，那麽眞正的人類陶冶之可能才是相信。(見 Natorp, Volkskulter und Persönlichkeitskulter, 1911, S. 140–141) 關於這點，日本小林澄兄以爲那篤爾普的根本思想與謝勒爾在他的著作社會學與世界觀之論文 (Schriften zur Soziologik und Weltanschauungslehre II. [Halbbong, 1924]-Arbeit und Ethik) 裏面所謂「只有創作的活動——向着目的而進行的活動——才是作業；而這種作業，是與單純的作業大有區別。」這一種見解相比較，似乎相反而實相成。小林氏更推重那篤爾普與凱欣斯泰奈的作業教育思想在德國作業教育中達到最高峯，以爲一九二〇年，德國教育界根據一九一九年所公布的新憲法第一四八條所召集的德意志全國學校會議所議決的議案中第一條，就是以那篤爾普的作業概念爲基礎；而且認作業學校以形成作業協同團體爲必要條件這一種見解，除掉那篤爾普與凱欣斯泰奈外，再沒有誰說得更爲眞切。照小林氏所說，固未曾說出那篤爾普與塞德爾的作業教育思想有同一的主張；然就我個人看來，那、塞兩氏的根本思想實是大同小異。并且那篤爾普在一九二〇年，即大戰後第二年發刊社會的理想主義之教育 (Social-Idealismus Neue Richtlinien Sozialer Erziehung) 一書，一方面大罵唯物的社會主義是墮落的社會的秩序之殘骸，使人類成爲機械化；但他方大唱「教育的社會主義之道」(der Weg des Sozialismus der

Erziehung）。也以爲教育的社會主義，在使人類藉用它自由而協動，并非賴外界的強制而勞動，那氏的這種見解明明是與前面所舉的塞德爾的那種作業教授論完全相合。所以竹井氏以爲塞德爾的根本思想是一種所謂「理想的社會主義」，決非無故。因爲塞德爾與那篤爾普二人有同一的根本思想；所以他們同爲一九二〇年德意志全國學校會議席上的健將，決非偶然的。

塞德爾的作業教授論之發生的背景

照上文看來，塞德爾的作業教授論與那篤爾普的作業教育思想一樣是反經濟的；具體的說，他是要離開經濟的立場而專以教育學的根據爲出發點而主張作業教授的必要。然而這是指塞德爾組織他自己的作業教授論這一點而言；至於當時一般作業學校論發生的原因，無一不由於當時的經濟問題；因此，塞德爾自己的作業教授論的背景，亦不能够離開經濟問題而存在。請看他自己所說的作業教授之社會的必要這一方面話，不是關於經濟的範疇而是什麼呢？況且塞氏平日喜讀馬克斯的著作，他的思想當然傾向於社會主義，不過在根本上塞氏的思想與那篤爾普一樣，是以唯心論爲出發點，並不像馬克斯一樣站在唯物史觀的立場。所以寧可說他與那氏同屬於「新康德派」，而與馬克斯的根本思想大有區別。竹井氏所以稱塞氏的根本思想爲「理想的社會主義」，命意亦就在此。因此，塞氏的作業學校論與後面將要敍述的蒲而斯基的作業學校論相對照，適成相反。因爲蒲而斯基的作業學校論是以馬克斯主義爲出發點，而爲一種純粹的經濟的社會主義；而塞氏的作業學校論，如前面所說是否認學校上的經濟的勞動的。這樣，那麼，則前面所舉塞氏對於依據經濟的必要所起的作業教授反對論的辯駁，可以說就是對於蒲能

斯基的經濟勞動學校論的批評。但是蒲龍斯基的勞動學校的重要部分多關於青年教育問題，而塞氏所說，以關於小學校的兒童教育問題居多，所以我們直認塞氏的辯駁就是對於蒲龍斯基所說的批評，亦未免過早。

塞德爾與許華勃的作業學校論之比較

總之，塞德爾的作業學校論與一般的作業學校論一樣，發生自當時的經濟問題；不過，因爲後來受了作業教授反對論的洗禮，所以使他不得不離開經濟的立場，漸入於教育學的範圍，而開作業教授之教育學的研究之先河。原來塞德爾的作業學校論在一八八五年出版，與前面所舉的許華勃所倡導的作業學校論相距，僅遲十二年，所以在兩氏的作業學校論中，可以發見許多共通的觀點，因爲他們都是受了裴司塔洛齊，尤其都是受了福祿培爾的影響。如果從塞、許兩氏共通的觀點看，那麼，以塞氏作業學校論爲許氏作業學校論的擴充，亦無不可。但是在另一方面，塞氏作業學校論因受了作業教授反對論的洗禮，所以在他的根本思想上，當然與許氏作業學校論頗異其趣。

塞德爾與凱欣斯泰奈的作業學校論之比較

復次，再就塞德爾與凱欣斯泰奈二人的作業學校論的關係而論。塞、凱兩氏的關係，與許、塞兩氏的關係一樣，自有淵源可言。具體的說，許氏比塞氏唱導作業學校論早十二年，而塞氏比凱氏唱導作業學校論又早二十多年；許、塞兩氏因受裴司塔洛齊與福祿培爾的影響，而塞、凱兩氏又同受裴司塔洛齊的影響，這樣的兩相對照，豈不是相彷彿嗎？塞氏對於凱氏說：「作業教授論在二十餘年前已經爲他道破」，然而凱氏對於塞氏說：「作業教授論在上古時代早已經發生了。」這兩方面的話，在研究教育史的我們看來，都是

對的。因為任何一種學說，就歷史的眼光看，無論正反兩面，都有淵源所在，決不會憑空發生。但是就另一方面講，這亦與上文所說的「塞德爾的作業學校論因為受了作業教授反對論的洗禮，所以在根本思想上，當然與許華勃作業學校論大異其趣」一樣，凱欣斯泰奈的作業學校論亦自有牠的時代背景的存在。就是凱氏自己的作業學校論，在前面已經說過，他的初期思想與晚年的思想，亦隨時代的推移而發生很大的變化。所以我們不能夠承認凱氏作業學校論就是塞德爾作業學校論的原型，因為彼此之間，實有莫大的差異。塞德爾作業學校論祇可以說是塞德爾時代的代表者，同一道理，凱欣斯泰奈的作業學校論亦祇可以說是凱欣斯泰奈時代的代表者。即一方面不可將依從兩個時代的特殊性所發生的兩種作業學校論混而為一，他方面又不能夠視任何時代的作業學校論代表者為永久的唯一的代表者。塞德爾的作業學校論已大略敘述，現在再進而敘述凱欣斯泰奈的作業學校論。

凱欣斯泰奈的傳略

Georg Kerschensteiner

凱欣斯泰奈（Georg Kerschensteiner），德意志人，一八五四年七月二十九日生於閔行（Müchen）一市民的家中。一八六六年入夫賴新（Freising）師範學校預科；一八七一年畢業。以後三年間，任小學校教師。到一八七四年，一面做家庭教師，一面兼修人文的文科中學校課程。從一八七七年到一八八一年，在閔行大學及高等工業學校（工科大學）研究數學及物理。一八八

一年，受數學檢定試驗，及格。明年，任中央氣象臺助手，又明年，任米蘭希頓（Melanchiton）文科中學校助手，在職三年。從一八八五年到一八九〇年，任許爾痕堡（Nürnberg）商業學校數學、物理教師。從一八九〇年到一八九三年，任士外因福特（Schweinfurt）人文的文科中學校教師。從一八九三年到一八九五年，任閔行魯鐸維文科中學校教師。一八九五年，任該市學務官，任事到一九二〇年為止，頗盡力於該市教育，尤致力於補習教育的改革。從一九一八年以來，任閔行大學名譽教授；從同年起，到一九二〇年止，繼斯勃郎格（Spranger）之後任來比錫大學教育學正教授，同時在閔行大學繼續講演。到一九三二年一月十五日病歿。

凱欣斯泰奈的實際教育工作

這是凱欣斯泰奈傳略。但是凱氏一生，除掉擔任教職外，還做了不少的實際教育工作；這些工作，一面受了許多人的贊歎，但一面亦樹立許多的論戰。所以在未紹述凱氏作業學校論以前，不得不將凱氏的實際教育工作按着工作時間的先後，編成一個「年譜」似的於左：

凱欣斯泰奈的實際教育年譜

凱欣斯泰奈從事實際教育的活動，應從一八九五年算起；因為這一年他任閔行市的學務官，開始改進該市的小學校，并且主張以補習教育為義務教育而努力公民教育的運動。

一八九六年，他規定小學校第八年級女子班以一週四小時的烹飪為必修科目，並且使這烹飪科目與女子所必需的化學、物理、生理及算術等科目相結合。

一九〇〇年，他規定小學校第八年級男子班以一週七小時的木工、金工作業為必修科目；一九〇三

年，改革圖畫教授；一九〇七年，在大論戰以後，規定第八年級的兒童以一週四小時的物理、化學實驗爲必修科。

這些學校改造的原則，當然可說是凱氏所提倡的公民教育上的一種主張。在一九〇一年，他刊行德意志青年及少年的公民教育一書，已經確定學校改造的原則。閔行市學校改造著有成效以後，他到處被人聘請講演，於是他一面從事學校的實際改造，一面講演或刊行書籍、雜誌等，以期公民教育之徹底的普及。

例如一九〇一年，凱氏在拜厄（Bayer）工藝協會五十年慶祝典禮，一九〇二年十月在杜塞爾多夫（Düsseldorf）所召集的第十一次德意志補習學校協會常會講演關于女子補習教育適合時代的構成問題；同年十二月在馬因斯（Mainz）市公開講演閔行市實業學校的改造。這些演講亦不消說是以公民的教育爲學校改造的根柢。

一九〇四年，在教育改造雜誌第十一號裏發表職業陶冶呢？抑一般陶冶呢？一文，大發揮公民教育方法上之職業陶冶的思想。這篇論文表示對于美國杜威思想的共鳴。一九〇五年二月十五日，在漢堡講演小學校的改造，開始採用「作業學校」（Arbeitsschule）這個名稱，力說公民教育的目的、作爲這種教育目的的手段之職業陶冶與作爲實施職業陶冶的機關之作業學校是三位一體的。

一九〇六年三月六日，他在閔行大學刊比錫（Leipzig）講堂講演生產的勞動及其教育的價值；同

年十二月，在閔行市講演補習學校組織的三大基礎。

一九〇七年，他彙集以上所舉的這些講演稿及論文刊行學校組織的根本問題一書。

一九〇八年一月十二日，如前面所說，他在沮利克裴司塔洛齊紀念祭講演裴司塔洛齊之精神的將來之學校——作業學校，因而引起一般教育界的大注意；認他爲作業學校的唱導者；同時如前面所說，竟招塞德爾的妬忌，而大試批評。

在一九一〇年前後，作業學校成爲德國教育界的流行思想，種種的作業學校論一時蜂起，所謂「作業學校」的概念遂成爲一個討論的中心問題。一九一一年十月六日至八日德勒斯堡（Dresden）所召集的學校改造同盟第二次大會，爲終結作業學校的概念之誤解與混亂計，招聘凱欣斯泰奈與高特希二人出席討論。凱氏對高特希的辯論更惹起一般教育界的大注意，於是以作業學校思想代替藝術教育思想遂成爲德國教育界的中心問題。翌年，即一九一二年，德國教育界全國無一不討論作業學校問題。

從這時起，凱氏在作業學校論上，與鋒芒尖銳的高特希相對峙。一九一一年十二月，他刊行作業學校的概念一書，以明他自己的立場；而高特希亦刊行同名的作業學校的概念一書。這種論爭，益使凱氏努力於教育學的研究，他爲探求他自己的主張之論理的與哲學的基礎計，從一九一二年起，從事那篤爾普與溫特爾班得（Wilhelm Windelband, 1848-1915）的學說研究，更進而從事康德及裴司塔洛齊的學說研究。他更與裴奢爾（Allois Fischer, 1889-）相交，與裴奢爾朝夕相從，達數年之久，互相辯論教

育學的問題。

嗣後歐洲大戰勃發，在一九一六年，凱氏刊行戰時及平時的德意志教育一書，以鼓舞國民的志氣；一九一七年刊行陶冶過程的根本原理一書，以表示對於當時擡頭而起的迪爾推（Dilthey）派文化哲學的共鳴，而且表示與文化教育學者斯勃郎格與李特相接近。歐戰終結，舊德意志帝國改革為德意志共和國，一九一九年，成立新憲法，在新學校規定裏以公民科與作業教授為德意志小學校的必修科，於是凱氏年來的主張，一旦遂成為憲法上教育的基礎。

一九二〇年，根據一九一九年新憲法所召集的全國學校會議席上，凱氏亦為統一學校問題之一報告者，大披露他年來的主張。

先時如前面所說，即一九一八年，凱氏任閔行大學教育學名譽教授；一九二〇年，因斯勃郎格轉任柏林大學教授，他遂承斯氏之後，任來比錫大學正教授，但是還職位附帶有許多義務事情，有妨於他的潛心研究，因而辭職，仍返閔行大學。他不知「老之將至」，益努力教育學的研究。一九二三年，在教師補習教育雜誌上發表作業之教育學的概念一書。以後他的生活無甚變化，一直到一九三二年一月十五日逝世為止，始終任閔行大學名譽教授。

凱欣斯泰奈的著作

凱欣斯泰奈的著作很多，現列舉如下：教案之理論的考察（一八九九年），博物初步教授（一九〇一年），德意志青年及少年的公民教育（再版一九〇五年），學校組織的根本問題（一九〇七年），作

業學校的概念（一九一一年），公民教育的概念（一九一一年），品性概念及品性教育（一九一二年），戰時及平時的德意志學校教育（一九一六年），優秀者之自由進路（一九一八年），教育者的精神與教員養成問題（一九二一年），陶冶過程的根本原則與學校組織的結果（一九一七年），同書再版（一九二四年），作爲陶冶的原則之權威與自由（四版一九二四年），陶冶之理論（一九二六年）等。

凱欣斯泰奈的作業學校論之發生

照以上所述，凱欣斯泰奈在一九一四年以前，祇說過公民教育的必要與補習教育的任務，並未提及關於作業學校論的問題。直到一九〇四年，他在教育改造雜誌第一號發表了職業陶冶呢？抑一般陶冶呢？一文以後，才樹立他的作業學校論的基石；一九〇五年二月二十五日，他在漢堡講演小學校的改造的時候，一面明確地採用「作業學校」這個名稱，一面主張現在的書籍學校不可不改造爲作業學校。從這以後，演講作文，無一不是發揮作業學校論的主張。凱氏的作業學校論雖發生於一九〇四年以後，但在一九〇四年。他所提倡的公民教育，實在講，亦就是他的作業的教育之目的，他的作業學校論不過是實現作業的教育之目的之一種方法而已。現在姑由凱氏所說中摘要出來，先作一度概括的敍述：

凱欣斯泰奈所說之概括

「教育的目的在於公民的教育。但是所謂公民，是具體的國民，（1）即從事自己的職業，（2）爲國家而服務，爲養成有利於這兩種任務的人類計，在小學裏不可不將兒童放在實際的協同的勞動之下去訓練。因爲實際的勞動使兒童涵養職業陶冶的準備；協同的勞動使兒童涵養爲全體而服務

——爲國家而服務——的精神。」

作業學校之任務

那種實行實際的協同的勞動（手工及其他）的學校，在凱氏的意思，不外乎作業學校。所以他的作業學校，可以說就是實現公民教育之目的的學校教育方法論。由此，可見凱氏的教育主張，無論在一九〇四年以前或以後是始終一貫的。因爲如此，所以凱氏的作業學校論，我無以名之，名之爲「公民的作業學校論」。凱氏的根本精神既是公民的教育，而且以裴司塔洛齊的精神爲他自己的理想，在這一點上，他的主張似乎與塞德爾的主張相一致；就是在從國家的社會的見地對於教育發表一種強有力的論調這一點上，兩者又似乎是屬於同一方向的。然而在另一方面看來，塞德爾的思想富於社會主義的色彩，而凱氏的思想富於國家主義的色彩，所以兩者却是正相對立的。由此，可見凱氏的作業學校論雖則如前面所說與塞德爾的作業學校論有淵源的關係，然而凱氏自己的作業學校論自有他自己的立場而獨立發展的。所以我稱凱氏的作業學校論爲「公民的作業學校論」，實所以別於塞德爾的社會主義的作業學校論。

凱氏的作業學校論與其他作業學校論者的主張之差異

復次，若將凱氏的作業學校論與來比錫教師協會、拉伊、高特希及其他作業學校論者的主張相比較，又將怎樣呢？一九〇九年，來比錫教師協會刊行作業學校一書，牠的立場是與凱氏的公民的教育及職業陶冶的思想相反的；換句話說，牠的立場是兒童中心主義而排斥一切準備教育的見解，以爲規定教育上的一切活動，應該從兒童的發展而出發的。照這一點看來，來比錫教師協會的立場實與美國杜威的「教

育即生活」那一種思想完全相同，而凱氏自己所承認的他的作業學校論多少受着杜威的思想的影響，却在彼不在此；具體的說，凱氏受着杜威的影響，不是在於杜威的「教育即生活」說，而只是在於杜威的作業教育與社會化教育思想這兩點而已。一九一一年十月，如前面所說，學校改造同盟會招待凱氏與高特希作對立的講演；同年，拉伊刊行行動學校一書，批評凱氏的作業學校論是混合物與雜物，而且以為新德意志學校必須是屬於站在「行動教育學」的基礎上的「行動學校」。同年十二月，凱氏本於前面所說的辯論，刊行作業學校的概念一書，高特希亦刊行同樣的著作，與凱氏相抗衡。一九一二年柏林所召集的德意志教師大會討論手工教授問題，本於閔行的韋柏的動議，排斥手工科目，但是作業有益於精神的力與諸感官之調和的陶冶及以注重身體的作業爲原則的作業教授之教育的價值這兩件事，却爲他們所承認。從同年末到一九一三年初，德意志學校雜誌對於作業學校問題，發表當時知名的教育學者如明希、婁曼（R. Lehmann）、林德沙列爾曼、來因、巴特（Paul Barth）、條斯(J. Tews)、伊慈奈、格累爾玆（Otto von Greyerz）、梅斯美爾（Oskar Messmer）、高希特、哥第遜（Cord-



Paul Barth

sen）、比勒的濟爾（Pretzel）、司奈得（Ernst Schneider）等十四人的意見。（參考大瀨甚太郎著最近世歐美教育史四九一——五五三頁）。最後還有一位作業學校論者，亦如前面所說，是逆溯以上所舉的那種種作業學校問題的淵源，並批評這種種作業學校論，因而在一九一四年站在教育學的基礎上，課作業教育學的建設，著了作業教育學一書，這是奧大利的教育學者步耳革。以上所舉的這許多教育學者所唱導的作業學校論，都是對於凱欣斯泰奈的作業學校論的反動，所以他們的作業學校論，除掉拉伊另用「行動學校」的名稱外，雖則同是採用「作業學校」這一個名稱，然而他們的作業學校論乃是另一種形態的作業學校論。所以竹井氏對於凱氏的公民的作業學校論，而另稱他們的作業學校論為人格的、發達的（或發展的）作業學校論，決非無故。但是從另一方面看，凱氏的初期的作業學校論與晚年的主張有多少不同；尤其晚年的主張，如前面所說，漸漸與高特希的作業學校論相接近。這如塞德爾的作業學校論受過了作業學校的反對論，尤其受過了涅利克學校會議的批評與攻擊的洗禮，而漸漸加以修正一樣；受過了許多作業學校論者，尤其受過了高希特的批評的洗禮，而漸漸加以發展。因為如此，所以凱氏的作業學校論的大部分可以說是從作業學校論爭以後所發展的作業教育學。現在從這方面出發，將凱氏的公民的作業學校論作一度簡略的敘述。

凱欣斯泰奈的作業學校論

凱欣斯泰奈以為德意志從第十八世紀末葉起，經過第十九世紀中，所有公立學校是為實現國家的目的而為國家所管理的機關；但在中世時代，這種公立學校是未曾產生的。現在國家的至少限度對於小

學校施以強迫的制度，因而國家從法律的手續去規定小學校之國家的目的。這樣，我們對於學校的目的之規定，常常將所給與的國家之目的與任務放在眼中而這樣的國家之目的與任務，又每每並非導我們進於科學的教育學之域。然而我們一經將各時代的國家作爲一個進化體考察；換句話說，將牠作爲依從國民的活動進於倫理的人格之自由的形式，因而漸漸組織爲適合目的之人類結合體而考察；再換句話說，將牠作爲向着由倫理學所指示的文化國家或法治國家之方向而進行的一個國家而考察；那麽，對於國家之目的賦與以一種科學的基礎是可能的同時，對於小學校及高等學校賦與以一種科學的基礎，亦是可能的。

國家之性質

在目的及制度上，將倫理的思想具體化之國家，是最高的外部的倫理的善。因爲如霍布斯(Hobbes)、洛克、斯賓諾莎 (Spinoza) 所曾經說過的，國家是各個人能夠達到最高的內的倫理的善及倫理的自由人格之必然的計劃。人類的精神生活與經濟生活完全由於與同類相交涉而受到影響。如果一切人類將他們的最高目的完全求之於離開一切外的條件之善之中，那就不能夠達到這種目的。不但如此，將一般的最高目的求之於自己本身之中，亦是不可能的。因爲一切強制的目的，不拘我們的歡喜或厭惡，然而這種目的是包含有適合於一般人類的要求這一件事；不能夠容許各個人自己去自由思考或行動的。所謂一般的意志，祇有依從協同生活的秩序而後存在；換句話說，一般的目的，祇能夠存在於人類社會之全體狀態裏所實現的善之上。

社會的善

這種社會的善，一經作爲最高的目的，那麼，一切較低的目的，就都包含在這種最高的目的之中。決定這種較低的目的，是我們的感覺的精神本性；依從這種本性，我們能夠追求或發見滿足本性的領域而使之確立。在這種領域裏，具有對於身體的健康之顧慮、身體的健康上所必需的自然力之支配及利用、兩性之結合、爲子孫計之身體的及精神的注意、社交本能的滿足、知識欲的活動、美的藝術的活動、宗教的要求、倫理的意志自由之構成等等。這種種本能及要求，存在於人類的本性之上；並且由這種種而發生在經濟、商業、兒童教育、科學、藝術、宗教、社會等上所要追求之一般的正當目的及目的的組織的體系。這種種所有的目的必須包含於最高的目的即最高的善之中。社會的法規就是能夠遂行這種目的的組織的事物。祇有國家理想使各個人的目的及社會文化組織的目的的可以統一；因此，國家有遂行這種目的的可能。固然，理想的國家究竟在那裏呢？這確是一個問題；然而這並非是一個空想的問題，而是一個由人類之心的本性裏所導出的科學的理想問題。這種種理想的構成雖不是爲不完全的人類所能做到，然而在組織向着這樣的目的之公民教育的可能範圍之內，我們就漸漸能夠接近這種理想。

許多學者對於凱氏的公民教育論之誤解

凱欣斯泰奈根據上述的意見，以爲公民的教育之反對論者並未了解他的眞意；有許多人以爲公民的教育是盲目地爲現在的國家而服務的教育，在凱氏看來，亦是一種誤解。於是他轉而對於高特希的教育目的論加以批評。

凱氏對於高特希的

高特希的教育目的論是一種純粹形式論；如果依從這樣的純粹形式論去理解教育的目的，那是無

教育目的論之批評

望的。高特希以為可以理解的目的應求諸「固有的自我之理想性」；然而這樣祇有形式而沒有內容。固然，高特希亦感覺到這一點而想努力地決定他內容然而他所能到達的理想，亦不過祇是「完全的個人」而已。然而在一切方面，所謂「完全的個人」所有的「理想我」並不能夠稱為教育之一般的目的；因為凡稱為個人都各有一個「理想我」。原來所謂「理想化」，是客觀的價值被各個人所實現的意思；這種價值被各個人完成有秩序的程度的意思。然而什麼樣的價值被各個人所實現，及在什麼樣的主觀的秩序上才得到價值。在本質上講，這都是關於個人稟賦差異的問題。這樣的價值被各個人所實現，同時，這種特殊的人格自身成為一般的客觀的財產——人格價值之獨自表現。各個人所組織之客觀的價值有人格之絕對價值；因此，理想我實含有對於各個人之最高的內的善的意味，那是不待言的。我們能夠將無數的人格所有的這種內的善，按着價值的高低，排成為一個自高至低的系列。並且，我們能夠在「獻身於可稱為最高善之倫理的共同體之一般的目的」這件事上，對於追求他們自身的完成與他們生活的任務那一種善給與以最高的地位。他們的目的亦包含於被我們所認為最高的目的那種一般的目的之中。高特希說「固有的自我之理想性」之自己規定，那是可能的；但是這種個人的理想性，在與其他一切個人之理想性相共存的可能範圍之內，那才算是外的最高善之本質的特徵之一。

凱高兩氏的相互批評

如上所說，凱氏以為高特希所謂教育目的規定之理想我，實已包含於所謂倫理的共同體——國家——的目的之中。然而如次節所述，高特希以為凱氏所謂公民教育亦不過祇是他所謂那樣的教育目的的

中之一要素而已。關於這一點，讓後面再說，現在姑先繼續敘述凱氏的學說。

個人與社會

凱氏以為在教育學的領域上，將「個人的教育學」與「社會的教育學」的對立，那是完全沒有意味的事。各個人之正當的目的，在這種國家社會可表示為最高善的範圍之內，實已包含於這種國家社會的一般的目的之中。原來大多數公民如果沒有倫理的人格，那麼，倫理的共同體決不能夠存在。共同體的憲法——人人之一般的目的——如果不是建設在倫理的基礎之上，那麼大多數人格者亦決不能夠發展。所以凱氏有如次的兩個理想：

凱氏的兩個理想

一、維持「獨自組織的客觀的價值」之個人的人格是最高的絕對的內的倫理的善；同樣，倫理的共同體，實是人類之最高的外的倫理的善。

二、如果國家向着理想的倫理的共同體之方向進行越早，越能擴張那種依從公民的教育將最高的內的善與最高的外的善互為條件的認識。這種認識使一切教育規定更加從倫理的國家概念的見地去應用。

公立的學校之目的與任務

凱氏以為在這兩個理想之下，公立學校的目的與任務可以由國家的目的與任務去決定。他又以為國家的目的有二：（一）自己中心的目的——對於國家從屬者之內外的保護及身心幸福的注意；（二）愛他的目的——依從國家有發達為一個倫理的共同體，並依從文化國家或法治國家所有的力量之活動漸漸地去建設一個人道的國家於人類社會之上。公立的學校目的，就在於要教育青年或少年去盡適

兩種目的：凡顧到這兩種目的而爲國家努力的，就是有用的公民。不僅公立學校的目的如此，就是一般教育的目的，亦都在於教養這種有用的公民。

學校之組織

根據這種學校的目的，然後發生學校的任務；有了這種學校的任務，然後再發生關於學校一般組織之實質的原則或規範。在凱氏的意思，以爲這種組織就是「作業學校」這個概念所表示的組織。然而凱氏以爲由學校施行更詳細的規範及一切全部的或部分的的任務的方法，是應該依從學生身心發達的程度及在什麼樣的內的及外的環境之下而決定的。從這種目的、任務、方法之全體出發，凱氏以爲他所稱「作業學校」之現代國家的學校之概念於是發生。

凱氏以爲由公立學校的最高目的出發，有如次的三大任務：

公立的學校之三大任務

第一任務

第一、是職業陶冶及其準備的任務——無論何人，在國家組織上，如果沒有直接的或間接的貢獻於國家結合體之目的的作業，那簡直不是國家的有用的公民。所以國家對於個人的第一要求，就是在於各個人必須實行國家所有的某種機能——職業，因而直接地或間接地能夠促進國家的目的，或者有意地去促進牠。照這一點說，那麼，公立學校不得不發生最根本的任務。具體的說，公立學校不可不有先使各個學生選擇全體組織上所有的一種工作或一種職業，而助成他們個個都能夠去實行這種工作或職業。這種任務，固然還不是倫理的，然而是一般公立學校施行倫理的任務之根本條件。

第二任務

第二、是職業陶冶之倫理化——訓練個個人能將職業當作一種公職看待。具體的說，個個人不可以

爲職業祇是爲維持自己生活或施行自己的倫理主張而做他們必須知道各個人在整齊的法律秩序及文化社會之下能夠專心於自己的工作（當然能夠依此而維持自己生活）這回事，是完全依靠有組織的國家的福底，而且是自己所應該爲國家去做的一種公職工作。依從職業的種類，爲全體而服務的工作，當然有些是容易的，有些是困難的，或者有些是不可能的。然而有一件事，無論何時都能夠做到的，這就是「一切職業的工作，都是爲全體服務而不可缺少的這件事」能夠使正在發展中的青年或少年及早去意識牠。又如青年或少年不受工金，無論做怎樣瑣末的工作，都認爲是最高尚的工作方面之一種義務這種意識，亦常常能夠使青年或少年去發達牠。

第三任務

第三、是共同體之倫理化——這種任務屬於學生之道德及知識的素養。詳細些說，學生不可不涵養有一種職業的工作。依從這種工作或者依從爲完成自己特殊的人格價值計而盡力的工作，努力於使他所屬的國家向着倫理的共同體之理想而發達之注意。這樣，主觀的人格價值才變成爲客觀的價值，而且才能夠有向着教育價值方面進行的要求。因爲向着倫理的共同體的方面進行之理想，是由倫理的自由的人格之結合所給與的。換句話說，倫理的自由的人格，因爲彼此間有非常差異的存在，所以必須互相補偏互相協助。總之，共同體之倫理化，非構成共同體的個人之倫理化不爲功；所以在共同體之倫理化的內涵，個人之倫理化當然爲所包含。

這三種任務之結合

這三種公立學校的任務，在凱氏看來，是非常密切地結合着的；如果缺乏一種，則其他任何一種任務

都不能成立。假定認學校爲他種目的的手段，那麼學校將不過是一種技術學校而已。現今的大學教育就陷於這種弊害；固然隨着文化的發展，職業越加特殊化，然而爲國家理想所統一的國民精神，無論如何，是必需的。

作業學校之任務

凱氏既以公立學校的第一任務是職業陶冶，所以依他的見解，這就是作業學校的第一任務。他以爲欲遂行職業陶冶的任務，不可不在小學校裏課以手工的作業爲職業陶冶之一般的基礎。此外，他對於在小學校裏課以手工的作業這一種要求，再提出如次的幾個理由。

（1）在一般國民中，手工的勞動者實佔最大多數。

（2）這種手工的作業，無論何時，都是適用的。因爲一切人類之共同體，身體的作業比之精神的作業需要得更多

（3）人類的傾向及天性，與其說是屬於精神的作業領域，毋寧說是屬於手工的作業領域。在文化的過程中，由手工的作業發生精神的一般作業。所以手工業不僅是一切眞正的藝術之基礎，而且是眞正的科學之基礎——文化之基礎。

（4）不僅這樣，就是從三歲起到十四歲的兒童，對於手工作業的本能與衝動，亦是極旺盛的。這就因爲身體的手工的活動先於精神的活動而存在。所以爲使兒童實際的活動及傾向發達，手工的作業實屬必要。

以上理由的結論

凱氏在舉出上述幾個理由以後，於是下如次的結論：

「爲使兒童系統的發達對於手工的活動之傾向，而且爲使兒童格外注意格外考慮去實行手工的作業過程，一切小學校不可不設置實驗的作業室、工作室、學校園、烹飪室、裁縫室、實驗室等簡單的設，有善良的組織的小學校，不可不有作爲教授科目的作業教授。

「關於這問題，在百年前德國小學校充滿了裴司塔洛齊的精神時候，作業學校與作業教授的要求，是自明的道理；然而當時與現代情形不同，亦是無待言的。

「當然作業教授並非一定的職業之準備，乃是以養成完美的作業之方法，細心、注意、徹底、慎重等習慣及覺醒眞正的勤勞之喜悅爲目的。由手工的作業教育所養成的性質轉移於他種作業領域，較之在精神的作業領域所得到的性質轉移於他種作業領域安全得多。因爲前者不會爲偏見、黨見、宗教的束縛等所妨礙。

「由公立學校的第一任務看來，換句話說，由職業陶冶的準備的任務看來，在小學校的組織上，這種系統地發展出來的科目之作業教授，無論如何，是不可缺少的。」

作業教授與其他科目之關係

凱氏還簡單地說過這一問題，即作業教授與國家利益相結合，作業教授幫助發展寫字、讀書、算術等精神的技能，及手工的職業以身體的健康、自然法則上的知識、衛生的活動爲必要條件，因而在小學校裏不可不以體操與理科爲重要的科目，而有如次的議論：

精神的技能與手工的技能之關係

「精神的技能之發達與手工的技能之發達越加密接地結合，那麽，小學校的組織，越能增加幸福；而且精神的能力亦自然越能確實地發達。」

職業選擇問題

關於職業選擇問題，凱氏所說的話，與塞德爾一樣，都以爲觀察兒童的傾向與稟賦而決定。

分團教授

凱氏以爲小學校的最上級組織，可將兒童按照他們將來的職業種類分團教授。我們固然不可將小學校當作職業學校看待，但是可以將學校第一任務所發生的作業教授當作將來的職業之準備。如果在學校的分團裏所學習的工作，與家庭的職業相一致，這是理想的辦法，好像裴司塔洛齊在他的著作悲歌(Schwanengesang)——英譯白鳥之歌(Swan's song)裏所想像的一樣；但是現在，這種辦法幾乎不可能；因此，我們不能不斷念。然而，在補習學校裏，不可不實現這種理想；現在閔行市就正在實現這種理想。

實際的興趣

氏又以爲在小學校裏，實際的興趣是教授活動的中心點。小學校最貴重的任務，不僅在於注意與考慮怎樣將這種實際的興趣爲將來的職業生活計而善加培養，而且注意與考慮怎樣能夠使與一切實際的工作相結合之純粹精神的活動有所發達，以及怎樣能夠使由單純的實際的興趣轉移向着純粹精神的活動而進行之理論的興趣等問題。

杜威的興趣與努力

關於上述這一點，凱氏從杜威的著作興趣與努力(Interest and Effort)裏引用杜威關於由實際的興趣轉移到理論的興趣的說明加以演繹，最後批准在德國的小學校未曾將這種實際的興趣加以活用。

以上所述，是凱氏站在國家的見地所論述的公立學校的目的與任務。但是高特希以爲國家雖是重要的一因子，然而祇從國家的目的去決定小學校的任務是不適當的。至於凱氏的準備教育的見地，亦有人反對，例如濟培爾就是。凱氏對於這些反對論加以辯駁，由下文所述的話就可窺見。

凱氏的學說之反對者

凱氏既以爲公立學校的第二任務是職業之倫理化，第三任務是爲實現共同體之倫理化計以依從作業社會所成立的學校組織爲必要；但是所謂倫理化，究竟是什麼意味呢？據凱氏的意思，倫理化就是提高我們之內的人格價值的意思。我們不以自己的利益爲動機，而上昇到倫理的別一世界去的時候，才算是倫理化。例如(1)人被任命爲教師，倘他爲薪俸而忠實地指導學級，還不是倫理的。(2)不爲薪俸而任事，才是倫理的。因爲在這種情形之下，他具有自尊自重之念。(3)凡做一種工作，僅從自己之內的價値——內的向上之愉快——出發，問心無愧，更是倫理的。(4)將由工作去盡力於人類社會的進步這件事，當作最上之完美的任務看待，那是最倫理的。總之，人無論做怎樣瑣末的工作，都有爲他所屬的社會之幸福計而實行之一種意識，那就是他的工作之倫理化。這種意識，能憑藉學校之力而發達；但是爲促進公理起見，憑藉作業社會的精神比之學校教育是更優的辦法。固然，任意加入作業社會不能算是工作之倫理化；然而作業社會這件事物是倫理的理想之維持者；在這場合，他能夠由爲純粹的實際的目的而服務轉變成爲倫理的理想而服務。

倫理化的意義

斐希特的見解

現代德國學校缺乏這種作業社會的精神。斐希特在百年前已經指出經濟的作業社會是時代之本

質的因子。然而要希特的這種思想，在英、美却非常盛行，凱司塔洛齊亦曾將作業陶冶當作知的陶冶及倫理的陶冶之根源看待；就是在現代那篤爾昔，亦以作業及作業社會爲倫理的陶冶之核心。

小學校之改造

因爲上述的理由，所以小學校非改造爲作業社會不可；而爲要達到這種目的計，尤不可不對於學校教師們自己組織及與學生共同組織的作業社會之獻身的精神加以徹底的獎勵。依着作業社會的原理之實行，不但施行學生的職業教育之最強有力的倫理化，而且使學生之有價值的天性全部都有所發達。這些性質，在通常的學校教育裏，幾乎沒有加以陶冶的。分析的說，即（1）感情的美滿，——這本身雖不能算是倫理的，然而在品性的發達上是最有價值的事物。（2）責任感的意識之發達。——在作業社會裏，不但有作業團體的指導者，不但個個團員要曉得自己怎樣作業，而且對於全體作業的性質亦應該常常意識到有重大的意義。

作業社會的教育力之批評

當然，爲評價作業社會之教育的力計，還有高深的精神保護與倫理的判斷教育之必要，及使勿陷於集團的利己主義之注意等，這是曾經爲弗爾斯托所指摘過的。集團的利己主義，對於國家，至少與個人的利己主義有同樣的危險。

共同體之倫理化

復次，再就共同體之倫理化這一個問題而論，這任務，亦是祇有靠作業社會的手段，才能夠遂行的。

歷史倫理等科目之價值

在歷史、倫理及其他科目，關於國家之任務的教授，亦屬必要；然而實際的效果，這些科目，都不能收穫到。就是所謂公民科教授，到底亦不能夠收穫到實際的效果。爲欲收穫優良的效果計，我們不可不使學生

實際參加小的級社會或大的學校全體社會之倫理化。這件事在小學裏施行，亦是可能的，如息謨遜夫人(Mrs. Simson)在紐約第百十小學校裏所施行的「學校國家」制度就是一例。

第三任務對於補習學校之重要

這第三任務對於補習學校，特別的重要；最有實行牠之可能性的，是在中等學校以上。因爲德國小學校的最上級生，比之美國小學校的最上級生，年齡少二歲，所以在小學校裏實行這種制度頗感困難。至於補習學校所以必須實行這種制度的理由，就是因爲在補習學校裏學生間相互接觸的機會太少。所以學生自治組織之最有效的，是在中等學校以上，尤其在中等學校的上級。文化問題、國家任務問題等的教授，都是與自治組織有密切的關係，然而向來的中等以上的學校學生自治組織所以不發達的理由，就是因爲牠的目的祇注意知識的陶冶。

英美的學校

在英、美，這種精神是非常發達的，凱氏舉出一個實例，以爲他曾向某有名的英國中學校的學生問以「什麼是學校的目的？」所有學生都即刻答應「學校的目的在於養成將來的公民。」然而在德國文科中學校的學生是否一律地有如此的答應，却屬疑問。

作業學校之概念與內容

以上所述，是凱氏對於從小學校最高目的所發生的三大任務及解決這三大任務的小學校的內的組織之說明的概略。其次，凱氏對於作業學校的概念與內容，更有如次的說明：

作業學校之概念的特徵

凱氏以爲小學校的三大任務及由此而發生的組織，是給與學生以品性陶冶之倫理的方向。換句話說，小學校教育的根本問題，無論如何，在於品性陶冶。這是作業學校概念的第一特徵。至於牠的第二特徵，

是由品性陶冶之本質自身所給與的；然而我們藉着追求品性陶冶之本質這件事而觸到教育的根本問題。換句話說，我們向着兒童所有的怎樣的心的力及怎樣地去處置牠，是一個當前的問題，再詳細的說，這些力中那一種不變化，那一種是變化的？變化的力能否受着教育的影響？怎樣地使這些教育的影響不會抑壓個人的性格、素質之有價值的東西，而能夠使牠們合理的發達？這些問題，都是教育的根本問題。

凱氏的研究之結果

凱氏以爲依從他的品性之概念與品性陶冶（一九一二年）的研究結果，教育上所能夠教養的有價值的力有四：（一）意志的強度，（二）判斷力，（三）敏感性，（四）徹底力。這些力，當然並非個個獨立地存在的。最後一種——徹底力——時常影響到其他三種因爲我們的意志決定的強度，及將這種意志決定推進到行動的力，完全是依從於我們的心情活動的深度與持久的。而心情活動是與我們的行動之原則、我們的良心之格式及我們的世界觀、人生觀相結合的東西。

發達前三種品性特徵之方法

爲着發達前三種品性的特徵計，尤以自由的活動與多樣的關係爲必要。例如欲使意志發達，則意志不可不有賴於行動。欲使意志堅強，則意志不可不需要自由與活動。欲使悟性得到一種更明晰的判斷，則悟性不可不極依從自己的經驗自身去獲得表象與概念。欲使敏感性增加其廣度，則悟性與心情不可不及早在實現關係中活動，而且能慣於敏速地多樣地發生反應。

傳統的學校之缺陷

在兒童祇有受動的活動之普通學校裏，這些力是不能夠完全發達的。裴司塔洛齊所謂兒童的自己活動之要求，常爲一般教育家所稱道；然而在傳統的學校裏，這種種品性的根本的陶冶，幾乎不可能。不幸

得很，在現代，非利己的之獨立的人類異常缺乏；同時，文化的、政治的、社會的生活越加個人主義化；委諸國民的公務，沒有滿足遂行的機會。這樣，我們不得不承認好像利喜德華克在第一次藝術大會所說一樣，現代的德國教育，實缺乏之構成力。

「行動教育學」的口號

因爲上述的緣故，所以將兒童之自由選擇的自己活動採用於學校的聲調漸漸提高；所謂「行動教育學」的口號非常流行；然而這種流行的口號，不久又被別種新口號取而代之。這種新口號，就是當作一個原理的「作業教授」。但是現在能夠理解作業學校的眞義的究有幾人呢？大多數教育家僅採作業教授作爲一個原理，而排斥作業教授作爲一種科目，而且將牠作爲品性陶冶之最上的手段亦一併排斥而使牠消滅了。

手工運動

在他方面，手工運動，亦惹起大多數教師的注目，一般人僅僅考慮手工的作業。作業大抵是手工的作業，所以人們都相信將作業學校的問題依從傳統的科目與手工的活動相結合這件事去解決。就是在小學校上級的歷史教授，人們亦相信將製造騎士的「模特兒」或製造古代的建築物模型等事當作「作業學校」看待。不僅如此，並且敍情詩的說明，或聖經的講解等，亦往往被相信不可不依從新原理。這種誤解，好像有些人製造康德的像而不理解康德所謂「無上命令」的概念一樣。這種誤解的手工教授，與作業原理的精神完全不相符合的。

作業原理組與各種

凡隨着時間的經過而漸漸發展的一切作業領域，都是各有各的獨自的作業方法。作業原理不可不

適合於這種種獨自的作業方法。例如在歷史上，依從年代表或其他史料，或依從講解，使兒童獲得歷史的知識；在文學上，將詩文構成爲戲劇，使兒童深深地體會或理解其內容；在作業社會上，藉着學生間的交際給與以審美的感情陶冶之機會；指導學生使他們依從自己的經驗進入於物理、化學、生物學等的法則之核心；他們都不外乎將教授依從生產的作業的原理去構成的。

獨自的作業方法相適合

以上所述，是凱氏教育學說大異。其中最後的幾句話，在竹井氏看來，似乎是凱氏在受了高特希的批評以後才再附加的，所以這些話與高特希的主張頗相接近。不過手工的作業，無論如何，必須作爲一種科目，這是爲凱氏所徹底地主張的，亦可以說是凱氏的特色。竹井氏的這種考察，很可贊同；上文曾說凱氏晚年的思想與高特希相接近，就不外此。除上所述外，凱氏在他最晚年另有一種關於作業學校論的說明。詳細的說，凱氏從一九一二年光景起，從事「新康德派」的那篤爾普及溫特爾班得的研究，康德的研究，再進而從事裴司塔洛齊的研究，乃至與費希爾交好，討論教育問題；最後他的教育學說漸漸轉變與文化哲學派斯勃郎格、李特等的教育學說相接近，而帶有文化教育學的色彩。因爲如此，所以似乎不如將凱氏最晚年的作業學校論歸在下面「文化的教育」一章裏敍述，較爲便利。至於凱氏的作業學校論的價值究竟何在？有無缺點，待敍述了高特希等的作業學校論以後一併批評吧。

竹井氏對於凱氏的教育學說之考察

但有一點須特加說明的；就是凱氏的作業學校論雖隨時代的變遷及反對論者的批評而不斷的發展，但是他的中心思想却始終不變，所變的祇限於作業學校論之說明的方法而已。不僅凱氏的教育思想

凱氏的人格

有始終一貫的主張，就是他的人格亦具有堅定的不移的特質。他的一生的人格的表現，就是十足的顯示勤勞的模範。具體的說，他爲謀自己人格的向上計，終生作業，雖到了死前，亦仍舊勤勞地作業着。如果不信，請看他在閔行所居住的家屋，就很樸陋；室中所陳列的東西都是許多作業的工具如刀、錐、鋸、斧之類。這不但凱氏要自樹作業的模範，而且是他全人格的表現。在裴司塔洛齊以後，大概祇有凱欣斯泰奈一人有同樣的刻苦勤勞的精神。所以他不但可稱爲作業學校論者的代表，而且可稱爲作業教育家的模範，這是我們所不可不特書的。

第三節　作業的教育之思想（二）

凱欣斯泰奈的勁敵

如上所述，凱欣斯泰奈的作業學校論的勁敵第一個人就是高特希；所以在敘述凱氏作業學校論以後，再來敘述高特希的作業學校論。

高特希的傳略

高特希（Hugo Gaudig）德意志人，一八六〇年十二月五日生於哈茲（Harz）的諾德豪僧（Nordhausen）附近斯脫克（Stöcheg）地方。他的父親是牧師，幼時就學於村落小學，後來入諾德豪僧文科中學校肄業，一八七八年畢業。以後他入嚇列（Halley）大學研究神學與哲學，尤其修習哲學、宗教學、文法學、拉丁語、希臘語、希伯來語及近代外國語等。經過國家檢定及格以後，曾在嚇列大學充當助手；不久又充任奧托·弗利克（Otto Frick）師範學校職員。在這時代內，他的研究專傾向於專門知識方面，但因

爲與弗利克時常接觸，所以對於教授法方面饒有興趣，他以爲教授階段說毫沒有什麼價值，而只是妨礙教師自己的創作。一八八七年，任吉拉（Gera）實科中學校教務長；一八九六年，任嚇列弗蘭克學院附屬高等女學校及女子師範學校主任；一九〇七年，任來比錫第二高等女學校及女子師範學校校長。一九一一年，如前面所說，與凱欣斯泰奈在作業學校論上發生正面的衝突。以後，德意志新共和國成立，新憲法規定作業教授爲義務科以來，從一九二一年一月三十一日起到二月三日止，在教育講習會，別樹自由精神作業主義的旗幟，作盛大的講演。他在來比錫任內計共二十三年，除掉發表許多教育上的主張外，還做了不少教育實際的工作；到一九二三年病歿於任中。氏的主要著作有爲生成的人格而服務之學校（Die schule im Dienste der werden-den Persönlichkeit, 1917）、自由精神作業主義之理論與實際（Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, 1925）等書。現在由這兩部書將他的教育學說摘要於左：



Hugo Gaudig

高特希以爲教育的目的，如果沒有全體的生活領域的根本知識，那就不能夠確立。但是我們視察現在教育學全體領域，很不難發現那些教育學都缺乏這種根本知識。例如「學生與教師間的社會關係」、「學級之社會的概念」，「社會的結合體對於學校的影響」、「學校對於社會的結合體的影響」、「學

校與家庭的協作」、「學校在自治團體中所佔的地位」等等問題的研究，都不充分。尤其爲人們所最誤解的，是「學校之國家法律的地位」這個問題的原理。

心理學的研究之必要

現代教育學上之心理學的特徵，是可喜的事。心理學的研究不可不普遍地涉及教育學的各部。所以不但兒童心理是必要的，就是教師心理學、學級心理學、人格心理學、制度及其精神之心理學等，亦都必要的。但是教育學是行動的科學，亦是教育活動的科學，所以教育學不能夠完全埋沒在心理學中。心理學固然對於教育學給與以教育活動的對象之知識，然而欲得到一種有效的結果，不可不將學生在他們的生活關聯中去把捉住眞義。又心理學固然指示存在之發達傾向，而且給與以關於目的達成之可能性的蓋然判斷，所以牠能夠參與教育目的的規定。心理學固然有時可作爲教育方法之心理學，而有益於確定教育方法的意義及測定教育作業的效果；然而心理學在本質上究非存在——當爲(Sein Sollen)的科學，因此，牠在目的論的教育學上沒有科學的價值。因爲心理學自身不能夠決定精神狀態之理想的事物。

藝術教育運動對於作業的教育之阻害

在現代的教育學的研究上，更有一種不足喜的特徵。那就是有些教育學一面極度的高唱理念，一面却有使理念歸於衰頹的危險，例如「藝術教育運動」就是。此外對於科學的作業有阻害的危險的，是集團思想；最有危險的，尤其是階級思想。

現在的小學校改造問題

我們欲要求現代小學校的改造，那不可不先考察擔任這種改造的力是否已經發動，或者能否發動。原來這所謂力，一部分是人格的，一部分是由制度及時代思潮所給與的。這些力的作用，在部分的上是意

圖的，因此，牠是教育的。這裏所謂「教育的」這句話，是最廣義的意味；實在講起來，外在的學校制度，在作爲青年或少年教育之目的的範圍內，亦是教育的。然而這「力」在沒有什麼意圖或沒有教育目的的場合，有時亦有作用的。例如青年或少年的教育與他的發達過程，有時就爲這種力所影響。

生活領域

如果將這些沒有什麼意圖而能給與青年或少年以一切影響的，都總括於所謂「生活領域」（Biosphäre）一語之下，那麼由國民生活的一切生活領域所給與的影響作用，都可綜合於「生活領域」一語之中，又可綜合於一個作用的全體之中。經濟生活及職業生活的影響與社會生活相結合；在他一方面，又與自然生活的現象相結合。因此，生活領域的構成，隨地方的差異而有附帶條件。所以教育地去陶冶青年或少年的可能性；亦隨地方差異而發生變化。但是我們欲確定一定的類型的力之作用，那是可能的。這種類型的力之作用，在學校改造問題上不可不研究的。在全體的力之研究，當然要特別地研究這種力之教育的價值，尤其不可不研究這種力的強度、持久性及其作用的途徑與妨害等。

高特希對於教育學之根本見解

以上所述是高特希教育學的根本見解。至於他對於教育學的作用所下評價的標準，那是在於自己活動。以下所述，就是關於自己活動的原理。

自己活動之原理

高特希以爲現代在教育學的領域上發見一個教育的本質。這就是「兒童的力」的發見：更明顯的說，就是「兒童的力」的再發見。從教育學的見地看活動的人們是要將學校的活動建設在兒童自己活動的原理之上。至於自己活動的方法，並非由教師加以不絕的影響去發達兒童的精力，而是在於待兒童

的精神與作業的對象相接觸以後，兒童的精力自會有所發達。或者說，兒童之意志衝動，是兒童之精神的衝動。學校改革的原則，就在於此。

教師與兒童

我們雖以自己活動去誘導青年或少年之力，然而以爲兒童精神的活動全不依從教師的活動而發生，那又是錯誤的。學校若仔細地利用兒童既得的事物，自己活動就能夠從最初入學日子着手做起。然而所謂「自己活動」，並非放任兒童亂動，乃是要兒童有思慮、有秩序的行爲而前進。固然不相信兒童的精神之力，不能夠使兒童的力有所活動；但是過信兒童的精神之力，亦徒然使兒童的活動發生混亂。兩者都不能夠達到教育的目的。

學校是作業之場所

學校若依從正常的自己活動的方法，那麼，學校並非兒童的樂園，乃從最初之日起就成爲真正的作業場所。這樣教師誘導兒童的精力，爲使兒童向着適合計劃的作業而修練計，不可不加以一番大努力。

作業學校之成立

如果自己活動成爲學校的根本原理，那麼，這樣組織的學校，就是所謂「作業學校」。將來的學校，大抵就是作業學校。那時候是作業學校的理念爲所說明之絕好的時期，尤其是到達「自己活動與手工活動根本上沒有差異之原理」作爲統一的原理而綜合於作業學校之中的一個絕好的時期。設使有人不將學校的精神解爲手工業化，那麼在這場合，比手工的作業更當強調的，尤其是隨着技術的作業之自然科學的教科更徹底地實行起來的事，亦是將來的學校之有價値的特徵。

學校改革之任務

但是祇有自己活動的理念，才得到「誘導靑年或少年的力」之力。依從這種自己活動去組織學校

之作業過程這件事，就是學校改革的任務。教師應當有幫助兒童自己所生的人格，從人格接觸到人格。所謂作業學校就不外乎此。

人格之概念

然而人格的概念究竟怎樣解釋呢？高特希有如次的議論：

人格的生活原理

現代的國家想提高文化的程度，無一不追求一種統制文化作業的原理。這種原理，就是所謂人格的生活原理。人格的理念，雖適用於個人，然而並非承認現在所有的這樣的個人，並且對於各個人不給與以自己自由生活的權利，從人格的見地看來，個人是既生的力之複合體，並且個人在他的獨立自性及其動的性質上保持着這種既生的力。在人格上，有許多的東西不可不在除却的意味上將牠捨棄。但是這就是在保有與向上的意味上所謂「揚棄」(Aufheben)。

個人主義的特徵

如上所述，那麼人格的生活原理，帶有個人主義的特徵。這種個人主義的特徵，是對於現代集團文化的反動。所謂集團文化是現代第四階級的文化。在這種文化形式上，侵入一種尖銳的個人主義的特徵，當然使羣衆的壓迫力與衝突力向下低降的；但是同時却有高的文化形式之向上的意味。當然，個人在他自身上並非反對社會的結合。因爲社會的衝動亦是屬於個人的本性的緣故。具體的說，個人依從自由的活動使自己從屬於存在的社會秩序，且與承認這種生活秩序之一切個人相結合這一件事，在個人是可能的。

人格之理想

人格不但是一種思想，並且同時有一種理想的表現。因爲人格，是含有理想的生活構成的意味。因此，

人格生活不外乎內的繼續的緊張努力的意思。這樣一來，人格就是最高的活動的原理，亦就是要求不絕地緊張的作業的原理。然而理想如果當作獨自的自我的理想看待，那麼，利己主義及幸福主義的門戶豈不能打開嗎？若從人格的本質上，換句話說從向着理想之自己構成的作業上看，完全的幸福自然會發生的，不僅如此，在人格之原理的當中，對於幸福的權利，是根深蒂固的。

「理想我」

人格之理想，是自我中心的。爲什麼呢？因爲人格就是「理想我」。然而人格之自我中心的性質，並非爲貧弱的自己本身所限制的意味。只有與既生成的生活領域之力相結合，人格才能夠成熟。人格所知道的，祇是人格的目的，然而這種人格的目的是超過人的。個人將人格的目的投入於他的生活關聯之中，然後這個人能夠得到人格的烙印。尤其所謂人格之理想是一般的這一件事，不可不說這是有價值的事。人格並非祇在上層社會上才算是理想。理想固然，隨着階級的差異，所有陶冶的分量一定亦發生差異；又決定人格作用的範圍所需要的活動，在上層階級比之在受着他人的經濟恩惠的階級亦一定來得大。然而若欲貫徹地解決人格的問題，那麼，完全的人格的生活，就是在勞動者階級上，亦能夠發達的。

職業的生活領域

在職業的生活領域上，工業勞動者往往因純粹機械的職業勞動之性質，而蒙不少的損害；然而在他方面看來，因爲他的精神的之力爲職業生活所要求，幾乎完全沒有，所以他對於參與他的生活領域，比之中流社會的人民，有更多的所給與之力。反而凡屬於中流社會的人們，許多的勢力爲他的職業所吸收了，因而成爲極狹的生活。然而中流社會的利益，因爲在知的生活領域上所施惠的，所以陶冶有平均的充實；

反而第四階級的陶冶有莫大的缺陷。如果在第四階級上，能夠將他們的全體生活構成爲更人格的，那麼，將來的德意志國民可以免除了集團思維、集團感情及集團意志。

人格的分類

人格確是貴族的原理，然而牠的原理之實現，並非陷於某種階級。亦非依從於所有的分量之上。日常生活上的顧慮、愛的營養與渴望，給與人類以爲自由的自己向上計之時間與精力，無論何處，人格的生活是能成立的。實在講起來，這種人格的原理是將人類分爲幾個階級的，然而並非將他們分爲所有者與無所有者，或者並非將他們分爲有產階級與無產階級，乃是將他們分爲「上人格人」、「下人格人」及「中人格人」而已。但是在「人格人」的階級上，自人格生成之日起到既完成的人格人止又可以分成爲無數的細階段。既完的人格，即使在理想之極限的場合，這個完成者所有的「理想我」還是實現着的。

小學校之任務

以上所述，是高特希對於人格的概念之一種見解。（編者按：高特希的人格論，竹井氏以爲牠的內容，頗屬含糊，若非有詳細的說明，那不容易使人理解的。即我譯述至此，亦感同樣的困難，所以我祇得照原文直譯。）氏根據這種見解進而說明小學校的任務如下：

小學校教育目的之決定

高特希以爲決定小學校的教育目的究竟在那裏這一個問題，一方面可以答說應求之於兒童之外，他方面又可以答說只發見於兒童之中。若從兒童的外部看，有國家、教會、社會及政黨等。而同時我們可以承認「學校本來是爲兒童而服務的」。

折衷論

有些人想折衷這兩方面意見，具體的說，他們以爲小學校的任務應求之於「爲兒童而服務」而同

時「爲社會而服務」。然而他們對於「同時」一語，並沒有作再進一步的研究。原來所謂「學校本身爲什麼而服務」這一個問題，如果先不明瞭「服務」的意義，那是無法解決的。

服務的意義

如果人們將「爲國家而服務」解作排他的愛國主義，或者將「教會所期待的服務」解作教理的教授，再或者將「兒童的幸福」解作教育的目的，那麼，這種見解是與公民的情操陶冶及宗教陶冶完全不同，而且與爲實現幸福主義的眞性質而捨去所謂「兒童的幸福」這一種場合又完全不同。在原則上講，教師拒絕「爲社會而服務」這種主張，祇限於教師發見在社會的要求中有什麼事情與兒童所享受的正當的利益相衝突的場合。在這樣的場合，教師可算是兒童的擁護者。然而教師如有與社會相反的思想，其弊害是不可設想的。因爲兒童生活在這個社會，而社會又是兒童的生活領域。

爲生成的人格而服務

然而人們若將學校的一般任務，尤其特別地將小學校的任務規定爲「爲生成的人格而服務」，那麼，全體的事情就頓時明瞭了。在所謂「爲生成的人格而服務」這個前提上，這種服務若是正當的，那麼，牠就是「爲兒童而服務」的意思。復次，在這個前提上，社會若認這種服務是正當的，那麼，同時牠又就是「爲社會而服務」的意思。原來國家、教會、自治團體、家庭等，對於教育各有一種要求；這種要求，就是一部分的生活領域之要求；因此，任何一種社會自身都不能決定小學教育之全目的及全體任務，而且不可任牠去決定的。但是在從生活領域及生活關係上去規定教育的目的，並非抽象的兒童問題，而是個性的問題。這就是因爲個性在生活上確是實現「理想我」的一種事物的緣故。更進一步說，社會對於學校教育

所提出的要求，不但必須將牠經過一度教育學的研究，並且祇在學校將牠作爲實現目的之一種手段的場合，才能夠採用的。

教育目的之決定者

對於各個生活領域，決定所應達到的教育目的，是各個生活領域內的正當的代表者所應做的事。然而這些代表們對於教育目的的規定，彼此間又不免發生意見的衝突；這種意見的衝突是生活領域之理想上所惹起之必然的結果。在這種場合，究竟什麼人可以來設置法庭而參加小學任務的決定呢？這個法庭，當然是政府之最高的代表者，並且他不可不將社會自身所提出的要求再作一度的新研究。這確定教育目的的法庭，如果漠視社會的意志，而祇用自己的權力去行事，那是不行的，那麼，我們可否決定教育目的之最後的責任歸諸教育學的專門家呢？但這又爲一般明瞭自己的境地的教師所排斥的，因爲承認爲生成的人格而服務的教師，對於教育任務的決定，自能發表強有力的主張。

教師與教育目的之決定

教師對於決定教育目的的問題，往往與社會發生爭端，而且不可不爭論；尤其是在社會的代表者不理解社會之理想的性質的場合，更須爭論。新時代如果爲理想的社會生活而作戰，那麼，這種要求將新時代容納於現代生活之中的作戰，可以說是很有價值的。

人格教育學

其次，如果學校的任務是爲生成的人格而服務這件事爲人們所理解，那麼，那種阻害科學的教育學之發達的「個人教育學」與「社會教育學」的對立可以消除。原來個人的教育學不能超過個人而到達社會，而社會的教育學亦不能超過社會而到達個人；祇有人格教育學才能將個人在他的生活關聯上

去把握他；換句話說，在社會與個人關聯上去把握他。人格教育學並非將個人當作獨立存在的事物看待，使個人與社會發生關係；乃是以社會上的個人的生活爲他的生活領域中之最重要的一部分。這是人格教育學對於個人之觀點。本來，社會更加完全，則人格之生活在社會亦更加完全構成；各個人的人格之社會生活更加完全，則這個社會亦更能有完全形式。所以教師若盡力於生成的人格之社會生活，那麼，他亦是爲社會生活而服務；爲社會而服務，同時亦就是爲生成的人格而服務。

官廳設定學校的目的之弊害

但是小學校的任務，如果一任官廳去決定，那麼，他們將往往祇爲兒童將來的生活而設想。這樣一來，他們將使學校跳出本來爲兒童謀發達這一種任務的範圍以外了。總之，官廳對於學校任務與目的的規定，將學校期常作祇爲收穫將來的價值與逐行將來的目的之一時期看待；殊不知學校期本身是自有牠的內容、價值、目的的存在之一時期。換句話說，學校不可將兒童期作爲成人期的犧牲品。人格教育學以生成的人格爲目的，所以將發展的全過程放在一切部分上用充分的興趣去處置。這樣，所謂「連續發展」的見地不可不確立。人格之教育包括一切生活領域與生活關係而言。具體的說，凡一切情操、力技術等，都不可不有所獲得。然而一切領域當然不是有同樣的重視。（編者按：這一段話與濟培爾、拉伊、杜威等有同一的見解，參照後面。）

目的與手段

在小學校任務的規定上，伴着可以實現的目的，同時爲實現目的之手段亦因而發生。這種所發生的手段，就是教育、教授及練習等。然而人們如果將練習當作知的陶冶上的作業而設想，那麼，練習就是教授

之重要的原素。教育大部分是由行動及向着作業之適合計劃的練習而成立的，所以練習確是教育之要素。普通人們都將教育與教授當作對立看待；但是這種見地從人格教育學的見地看來，不得不反對。

高特希的作業學校

如像我（高特希自稱）所定義的作業學校，是祇與人格教育學相恰當的學校形式，那知的陶冶之目的僅能依從教育而到達，並非依從教授而到達。因爲祇在教授上所得到的知識，是否有效，實屬疑問。原來作業學校不可不以獲得對於作業所必需的情操力及技術爲目的；但是在教授這種概念上，教師活動的要素是非常強盛的，所以牠與那種「以自己活動爲原則而要求兒童之精神的作業教育」之見解絕對不相容的。當然，作業學校雖極力要求精神的作業，然而決非完全漠視知識。動的知識是作業學校的希望，依從作業所得到的知識之狀態，在牠的形式方面，不但受人批評，而且牠的內容方面對於人格之生活有無價值，亦受人批評的。在小學校任務的規定上，教育與教授若統一爲一個教育的活動，那麼，我們將牠稱爲「身體的及精神的力之獨立使用上的一種練習」，那是正好沒有了。

作業學校之方法

高特希根據上述的理由，更舉出作業學校的方法如下：

教師必備

一、普通教師對於兒童所擔負的使命，在一般上，是向着人格而要求之使命。然而這種一般的理想不可不在兒童之個人的理想之全體中成爲個人化。凡對於學生把握着抽象的一般的理想之教師，不能夠教成學生到達人格；祇有從學生個性裏發見創造的想像之理想的人格之教師，才能夠教成學生到達人格。這種理想的考察法是導入教師於學生的將來生活之中；然而牠並非漠視彼教育的學生之現狀。教師發

見在學生的現生活中有不可不除去的缺點；同時，他就發見人格之本質上有不可不發揮的價值，遂將從學生的現在生活引到將來生活去的線索。所以教師不可不解決「爲使學生順着這種線索的方向而前進，怎樣地施行有效的教育」這一個問題。

學生的精神的作業之動機

在學生的全部發展過程中，最重要的時期，是離開學校時期。但是作業學校好像看學生在畢業後有適當的發展一樣，從最初第一日入學起，就使學生獨立地自由活動地去作業。不僅如此，並且作業學校努力於使作業的動機過程必須離學校而獨立，這樣，學生雖在學校畢業，然而畢業後亦決不會消失要求精神的作業之動機。

作業學校之任務

作業學校是要使學生覺醒精神的作業之衝動與意志之根源，即所謂情操陶冶。教師的主要技術是使學生的力發生活動，假使不這樣，那就是違反人格教育的精神。但是教師想使學生的力發生活動，不可不先觀察學生的力之身體的與精神的發達。因此，關於兒童的發達之一般心理學的知識是教育家所不可缺少的。並且，在學生生活的文化狀態上所有的精神生活之觀察亦屬必要。最後，對於學生自身之觀察更屬必要。只有感染於學生的精神之中，教師才能夠免除形式的處置。

教師對於學生之希望

教師對於學生的希望不可太奢，強欲學生有不適應於他自己發達程度之最高階段的動機；教師祇可平心靜氣地期望學生的動機之變化，有較強大的動機之統一與結合，及有規律的行動之出現。在一般上，對於精神生活正在動機中的年齡的兒童，切不可期望他在意志行動上就能夠立刻收有極大的效果。

諸以教育的任務與運動問題相比：在運動問題上，我們不可不考慮目的、出發點、妨害、抵抗、運動的時間及其他等等。在出發的時候，最重要的莫過於觀察學生的狀態。同一道理，在實際的學校作業未開始以前，編製學生個性調查表，是教師所爲不可免的義務。

陶冶之組織

學校想能夠達到「爲生成的人格而服務」，那麽，學校不可不組織在與學生協同作業的基礎之上。這樣，學校遂成爲學生的人格生成的生活場所。因爲人格祇有從生活裏面才能夠成長。所以學校不可不組織於生活領域之上。學校的場所及設備，對於學校生活有極重大的價值；尤其爲身體的陶冶計，不可不考慮這一點。最重要的學校生活過程上所行的最狹的世界就是教室。學級是由全體區別出來的作業與生活社會。

生活領域之組織上的根本原則

學校生活領域之組織上的根本原則，是個人的人格發達之助成。然而在這種統一的生活領域之中，有交錯混淆而相互區別的生活領域之存在。就中最著的就是知的生活領域，與牠有密接的結合的是技術的（身體的、精神的）生活領域。至於美的生活領域，牠是不能夠獨立存在的，大概包含於知的及技術的陶冶的要素之中。

職業陶冶

在成人的生活之中，最必要的是職業；而學校爲職業陶冶計，可以作成職業的活動之領域。伴着作業的領域，同時又有游戲及儀式的領域，這些領域，在學校生活全體中似乎不甚顯著，但是一種有特殊組織的必要之領域。對於人格的發達的其他顯著的生活領域是在學生相互間之關係及教師對於學生之關

係中表現出來。這兩者是人格對人格之關係，是由成熟的人格對於生成的人格之關係，又是生成的人格相互間之關係。

一般陶冶

學校使這些生活活動從屬於一個一般的規定而結合於依從規範所規定的規則之一個整個的全體之上。在成人的人格生活上，自由的一般的領域，屢屢被人所委縮；然而學校，這是一個中心領域。職業生活，在學校中，依從學生的作業有所代表。在學生相互間及學校對於學生之關係中，社會生活有所代表。這就是同等的地位關係及下位對於上位的關係。宗教的生活領域，一方面在宗教的教授上，他方面在儀式中有所代表。這種代表關係，對於學校作業之全部組織，實有重大的意義。

各生活領域間之關係

這樣的在一切領域上的學生生活，不可不如實生活相繼續似的而互相繼續着。在各生活領域間有密接的關係。學校生活如果可依從人格的陶冶而有所統一，那麼，對於這些關係所應行的注意就是學校的義務。在知的與技術的生活領域間明白地有一種內的關係之存在。這樣的內的關係是會使精神的活動爲正當的方法所手工化，手工的活動爲正當的方法所精神化，而且到達愈加明瞭互相結合的境地。

兩種形式的社會生活

在陶冶領域上，有兩種形式的社會生活可以展開。依從作業所形成的學生相互間及學生與教師間之作業社會這種形式，是在社會生活中的最重要的形式之一。法規的領域爲校規所代表；然而詳細的校規是不成文的，學校的作業爲這種不成文的校規所遂行。

學校生活之統一

種種生活領域上的學校生活之統一，在爲種種生活領域所適用之教育原理上表顯出來。教育，無論

如何，并與個性相適應不可在與生活領域的規範不抵觸的範圍內，將個性充分地伸張。這樣，素質能夠發達，潛在力能夠解放自己本身的力出發之自己發達能夠遂行，而高的陶冶價值亦能夠獲得。

陶冶之方任

陶冶的方法是由教育最高的目的所給與。教育的目的在於將個性放在作業之中，且依從作業使牠漸漸發達爲人格。這樣的目標，並非爲知識而求知識，亦非爲能力而求能力，乃是在於作成全體狀態——確實的性向。這種確實的性向，是屬於情操、自己活動之力及技術三者。沒有情操的活動及強過度的活動是除外的；就是不以力之陶冶爲目標而唯積極的知識之滿足是求的活動亦是除外的。要之，凡一切活動不以一爲自由的作業計之學生的活動」爲主要任務的，都是爲作業學校的方法所除外的。

作業情操

對於作業的材料、作業自身、知識與能力的獲得與長成、及在生活領域上因自己個性之發達而惹起的喜悅，都是爲作業情操所包含的感情。這種種喜悅，有些在小學校及補習學校裏，未曾感覺到，但這是完全離不開學生的生活領域。原來現代的小學校及中等學校的教育，對於作業的動機過程，漠不關心。人們祇想收穫作業的結果，而忘記了對於作業動機的注意。所以他們專用賞與罰的手段去養成作業的習慣；然而這種習慣在畢業以後，就會頓時消失的。反之，如我們所指示，作業與充實的愉快相結合，那麼，出校以後，越會發生向着作業而進行的意志了。

其他種種動機

在陶冶領域上的作業動機以外，還有從其他生活領域上所得到的動機。例如經濟生活上所要求的能力與知識的收穫，亦是有價值的。又如對於社會結合體——家庭、自治團體、國家等生活上價值之認識，

亦會發生強有力的動機。從這種生活領域所陶冶的作業，尤其能夠收到倫理的價值。此外，從宗教生活與自然生活，亦能夠收到陶冶的價值。當然，綜合一切價值之價值，就是爲人格的生成之陶冶價值。

陶冶價值

價值的認識、價值上的喜悅及漸漸要收穫這種價值之意志，就是到達內的全體性之道；在這裏，完全不費什麼外部的力，祇從內的力去遂行作業。然而全部動機過程之向上當然是會徐緩地發達的。換句話說，較高的動機是徐緩地發現於動機過程之中；再換句話說，動機是徐緩地統一於較高的動機之下。價值表象亦徐緩地成爲較明瞭的、較決定的。給與價值表象以動機化的力之感情，亦是徐緩地成爲強有力的。

力之發達

其次是力之發達。力之發達是人格教育方法的第二主要目的。這種方法是與僅供作知識之交付的一切方法有區別的。然而我們並非主張知的力能離開一切知識而獨立地發達。當然，力是在具體的材料上乃能發達。像這樣所發達的力有能夠支配與形式陶冶相同的材料之性質。在學校裏，最重要的力之陶冶並非個個力之陶冶，乃是在作業時候有機能的協同合作的力之陶冶。

意志過程

精神過程上的重要的因子當然是意志過程，所以凡容易給與意志以衝動的力、決心的能力、對於目的的努力性、尤其認識的要求，衝動及意志等，都是有莫大的價值。此外，人們若考察知的過程之感情方面，那有更廣的性向。在極端知的敏感的性向與極端知的鈍感的性向之中間，有將全部作業過程促進到種種程度之有價值的感性之性向。此外，眞理感情及責任感情等亦是重要的性向。然而最重要的，是人格之性向。

人格之性向

人格是在牠自身上將強有力的自然之力為實現自己的個性之理想計而綜合的一種力；換句話說，是在生活領域上將自己從自己本身出發去規定之一種力。人格之性向是存在於作業者將自己從自己本身出發去規定，並且在作業之任何狀態上毫不費力之時。從目的的設定、經過的探究及達到的結果止，活動不可不由自己本身出發而發生的，凡能夠用自己本身之力去作業，就是人格之作業性向。尤其重要的，是作業之人格化觀之，人格的教育不可不使學生用一切的力將個人的精神之力向着他的個性之理想實現的方向而開展。

新思想之接受

人格的傾向之一要素，在接受新思想的方法上，亦是存在的。因為新思想不可不作為人格之本質成分而納入於全部人格之中。在一般上，內的統一之傾向及對於自己矛盾的危險之覺悟，無一不是人格之特質。

人格之本性

人格之本性，在判斷上，尤其在價值判斷上而認識的。細思熟慮是人格判斷上所固有的東西。陶冶努力之人格的性質，是藉着陶冶探深地影響於人之精神生活的這件事而認識的。陶冶生活，不但為人所感覺到此意志到牠是人格的精神生活之一領域，而且會使牠與他的生活全部發生關係。人或知道這樣的人格之性向在小學校裏幾乎不成什麼問題；而稍稍踏入於人格教育之精神的人，這種人格的性向之端緒早已為所給與，而且能夠使之發達。要之，我們使學生努力而獲得之全部的性向，唯在全部的陶冶作業能使自己活動之原理而組織的場合，才能實現。然而在為要對達學生將漸增困難的作業依從他的自己

活動去實行計的時候，對於自己活動之有計劃的教育是必要的。

在作業學校裏，學生不可不依從有計劃的訓練而獲得作業技術。但是作業技術上的訓練，亦不可不在自己活動之精神上去施行。學生在作業上試驗自己。故意的錯誤方法或不甚適宜的方法，在爲養成眞正的發見精神計的時候，最初亦沒有禁止的必要。

作業技術

教師提示模範

有時教師提示模範，學生從他自己正在進行的作業裏獲得技術，而後教師再去闡明技術。依從這種技術的闡明，學生認識所選擇的作業方法與合目的性。在其次的階段上，學生移於忍耐的潛心的實行方面，在不絕的自己判斷之下去模仿。這樣，學生爲支配技術計，一切練習都去做過，於是遂成爲自由的作業，而作業技術因而完成。在這時候，學生的個性，當然要被考慮；這樣，小學校的學生就能夠成爲精神的作業者。

高特希的學校之動機與價值

以上所述，是高特希「人格的作業學校論」的大略。這些材料，如前面所說，是由高特希爲生成的人格而服務之學校一書中摘要出來。除此以外，高特希還有一篇論文揭載在一九一二年德意志學校雜誌。這篇論文就是高特希於一九一一年十月六日到八日德勒斯登召集學校改造同盟會第二次大會招待凱欣斯泰奈與他二人各自發表作業學校論的意見的時候所發表的。但是這篇論文不過是前書的縮寫，所以無須重複紹述。至於高特希的主張，不論在前書或在這論文上所發表，大都一面敘述他自己的見解，一面批評凱欣斯泰奈的主張，與前節所紹述的凱欣斯泰奈的學說有這樣的兩方面的動機一樣。因爲如

此，所以凱、高兩氏的學說的異同，只要讀者諸君拿前後的材料一相比較，自甚明晰，無庸再事喋喋。不過有一個問題不可不提出的：就是高、凱兩氏的作業學校論相比較，究竟孰優孰劣呢？我們要解答這個問題，我們不得不將他們的根本主張先作一度比較的說明。在教育目的論方面，凱氏以為作業的教育是以養成國家社會的有用的公民為目的，而高氏以為牠以養成有「理想我」之完全的人格為目的。因為如此，所以凱氏的教育學說似乎可以歸入「社會的教育學」一派，而與那篤爾普等的社會的教育學列在一處敘述；我曾經在本書前篇第十三章第三節——現今之社會的教育學——裏將凱氏的教育學說略略紹述過幾句話，就因為此。至於高氏的教育學說，牠似乎可以歸入「人格的教育學」一派，尤其可以與尼采的新個人主義的教育學列在一處敘述。因為高氏不但主張以「為生成的人格而服務」為教育之目的，並且常用「人格教育學」這一個名辭；尤其他所謂「理想我」，多少是與尼采所謂「超人」有同一的意義。在教育方法論方面，凱、高兩氏同是提倡作業教授或作業陶冶，並且同以為將來的學校是作業學校。因為如此，所以凱、高兩氏的教育學說不外乎是一種「作業教育學」，而與所謂「社會的教育學」或所謂「人格的教育學」自有區別。但是凱、高兩氏的作業教育學因為各有各的目的，所以如前面所說，前者可稱為「公民的作業教育學」，而後者可稱為「人格的作業教育學」。這還祇是就教育目的論方面而說，如果再就教育方法論本身方面考察，更能發見他們的作業教育學並非同一。具體的說，凱氏的作業學校論以「手工的作業」為中心，而高氏以「精神的作業」為中心。固然，凱氏在他晚年的時代，受了高

特希的批評與攻擊的影響，漸漸與高氏的思想相接近，然而以手工的作業為一種科目，是凱氏始終一貫而不曾放棄的主張，所以凱、高兩氏的作業學校論，在教育方法論上，又是同形而異質。現在有些人以為凱、高兩氏的作業學校論的出發點雖不同，但是兩者的終結點卻是一致的；譬如在教育目的論方面，固然凱氏主張「為國家社會而服務」，而高氏亦未嘗不主張「為生成的人格而服務，就是為國家社會而服務」；反過來說，高氏以為最高之目的是「理想我」或理想的人格，而凱氏亦未嘗不以為「為國家社會而服務」必須本於人格之自律；結果在以理想的人格為目的這一點，兩氏是一致的。不過凱氏站在客觀的見地，而高氏站在主觀的見地而已。簡單的說，他們以人格陶冶為教育的根本主義是一致的，不過兩者對於人格之概念有歧異的意見而已。這種論調，是否適當，姑置勿論；但是單從凱、高兩氏出發點的不同這一點上看，就覺得他們的學說很不容易調和或折衷。即使我們強將兩者調和起來，得到一種似是而非的折衷，但在凱、高兩氏本人看來，或者不肯承認。因為凱氏對於高氏所謂「理想我」之批評，以為牠不過是一個抽象的東西；而高氏對於凱氏所謂「公民」，又不能夠認為教育之目的。這樣站在兩極端的見地，怎樣能夠調和呢？實在講起來，凱、高兩氏所以有兩種極端的主張，其原因並不是如有些人所說前者站在客觀的見地，後者站在主觀的見地；又不是如有些人所說前者揭出「公民」這個現實的目的，所以漸進於哲學的考察；後者揭出「人格」這個最高的理想，所以要從事於現實的心理學的研究。那麼這原因究竟在那裏呢？就我個人看來，無論凱氏或高氏的教育學說，差不多都是由他自己的哲學觀點而出發，

同是站在主觀的見地，無所謂主觀與客觀的見地之可分。凱氏的教育學說不消說是一種哲學的教育學，因爲他並未曾說過教育必須放在科學的基礎之上而研究的話；況且他很推重那篤爾普的教育學說，所以他的作業學校論自然是屬於哲學的教育學。至於高特希的教育學說雖則力說教育學須具有心理學的知識，然而他所謂心理學還祇是當時流行的「哲學的心理學」，例如「能力心理學」，至多亦不過是一種構造派的心理學而已；但具有實證科學基礎的心理學，如「機能派心理學」、「行爲派心理學」、乃至最近「完形派心理學」，在當時德國學術界不是未曾產生，就是不甚流行。試看他所謂力、精神的力、潛在力等語，無一不是「能力心理學」上所說的心之特徵。固然，高氏有時將這些力解作「性向」，似乎有「機能派心理學」的見解；然而他對於「性向」的發生、性質與意義，都未曾有明確的解釋，使人無從了解這「性向」概念的究竟。高氏說來說去，不過憑着自己所冥思到的一種推論，而且拿這種推論去演繹一切而已。因爲如此，所以高氏的人格的作業學校論，不是一種哲學的教育學而是什麼呢？但是高氏的哲學觀究竟是那種哲學觀呢？就我個人考察，這不外是柏拉圖的哲學觀；因爲他所謂「理想我」，不外是柏拉圖所謂「哲人」而已。試看高氏將人格分爲「上人格人」、「下人格人」、與「中人格人」三大類，豈不就是柏拉圖所分類的「哲人」、「軍人階級」與「農工商者階級」嗎？固然，高氏自己力說人格的分類不可根據經濟的立場，而將人格分爲「所有者」與「無所有者」或「有產階級」與「無產階級」；然而骨子裏，高氏亦何嘗沒有階級觀念呢？因爲高氏在人格之生活原理上，着重個人主義的特徵，極端排

斥羣衆文化，以爲羣衆文化是現代之第四階級的文化，有妨礙於更高的文化形式之向上，非加以排斥不可。像高氏的這種主張，教育不祇是在養成少數有高尚圓滿的人格之哲人，而對於大多數羣衆都可以置之不理嗎？這明明是一種含有階級觀念的主張。因此，高氏的哲學觀與教育觀，與柏拉圖所謂「哲人教育」及尼采所謂「超人教育」有什麼區別呢？再就高氏的主張與凱氏相比較，高氏借少數哲人的力量去壓迫羣衆，而凱氏借國家的權威去壓迫個人，亦是五十步與百步之差，沒有多大的分別。照以上所述，凱氏以國家社會爲前提，所以他的學說是希伯來思想的代表；高氏以個人主義爲前提，所以他的學說是希臘思想的代表。總括的說，凱、高兩氏學說的爭論，仍不出於一般學者對於歐洲文明之淵源以爲牠不外乎希臘思想與希伯來思想兩大派之鬥爭這一種見解。這是指凱高兩氏的學說內容而言；至於他們的學說形式——方法論，——似乎又只是「唯實論」(Realism)與「唯名論」(Nominalism)的爭辯。具體的說，凱氏既指摘高氏所謂「理想我」，不過是抽象的東西，那麼，他當然承認他自己所謂「公民」是特殊的具體的東西；不僅如此，並且他以爲在具體的事物之中，可以看出普遍的事物；具體的說，他以爲在國民或公民的生活之中，同時又可以發見人類的生活。在他方面，高氏所謂「理想我」，在高氏自己看來，亦承認牠是一般的普遍的東西，並且以爲凱氏所謂公民的生活，不過人類生活——人格生活——之一領域，因爲人格具有一切生活領域的緣故。這樣的雙方所辯論的觀點，豈不是與唯實論者以全稱爲眞實；至於特殊的個體，不過是這全稱之不完全的模仿一句話，以爲「全體先實體而存在」；而唯名論者以特殊的個

體爲眞實，所謂全稱，不過由這眞實的個體所引出之抽象的空名；一句話，以爲「全體後實體而存在」的這種情形頗相彷彿嗎？分開來說，高氏的主張與「唯實論」相類似；而凱氏的主張與「唯名論」相接近。不僅凱、高兩氏如此，就是從來及現代的教育學者對於個人與社會的關係之爭論，大都亦不外乎由「唯實論」與「唯名論」之鬬爭而發生。因爲如此，「唯實論」與「唯名論」的鬬爭一日不息，個人主義的教育學與社會主義的教育學的爭論亦一日不能夠停止的。固然，凱、高兩氏都不贊成個人的教育學與社會的教育學之對立而希望迅速地互相消解，然而像凱氏所唱導的這種公民教育學而仍偏於國家社會主義，又像高氏所唱導的這種人格教育學而仍偏於個人主義，豈不是「以子之矛，攻子之盾」嗎？因此，不消說讓凱、高兩氏自己去消解個人的教育學與社會的教育學之對立是不可能，就是若非將「唯實論」與「唯名論」的鬬爭先告一個終結，那麼，我們在第三者的地位亦不能夠代做這種工作的。固然，在一般學術界已有許多人在做消解「唯實論」與「唯名論」之鬬爭的這種工作，然而他們怎樣地消解牠，是否將牠消解得徹底，現在無暇敘述，況且這是哲學史的範圍所應該討論的問題，本書更無權去敘述，所以祇得讓諸一般哲學者先去解決這個問題，等到他們解決了這問題之後，再讓我們來應用吧。不過我個人在拙作教育哲學第七章第三節裏稍稍做過這種工作，尤其對於「個人與社會的關係之對立」作過一度綜合的消解；就是在本篇前章裏面，亦有好幾處引用過我個人的主張，以解釋個人的教育學與社會的教育學之對立物的統一性，現在爲避免重複計，不再贅述。現在我所要繼續地說明的，凱、高兩氏的作業學

校論上之根本主張，既如上文所說，各有各的出發點，同時在這些出發點的後面所依從之哲學的背景又沒有十分徹底的解決，所以無論如何，兩者的結局決不能夠到達一致。至於教育方法論方面，亦非如有些人所說，以為沒有像教育目的論方面那樣對立的程度。現在姑不說些別的，單引高氏對於凱氏所說的作業的概念之批評，就足以證明這兩者是不容易調和或折衷的了。高氏說：「凱欣斯泰奈所謂作業之概念這個東西，在教育學的根本原理之名稱上，是極不適當的。就是所謂「作業學校」一語，他亦沒有什麼說明。例如與作業學校相對立的東西究竟是什麼呢？難道是遊戲學校及閒暇學校嗎？然而作業之概念，在教育學的領域上可以得到兩個各異本質的意味：其一、將「作業」稱為「手工的工作」；因此，作業學校是最尊重手工的作業之學校。其二、將「作業」稱為「理想的作業方法」，因為牠最尊重自己活動之作業方法，所以稱做「作業學校」。當然，這種區別，並沒有什麼言語的理論可言，不過言語的歷史有以使之如此而已。前一種是凱欣斯泰奈的作業學校論，我（高氏自稱）是不能夠贊成的。」除此之外，高氏還有反對手工的學校之理由，茲姑從略。照以上所述，在教育方法論方面，凱氏尊重手工的作業而自外及內；高氏尊重自由活動的作業而自內及外。這樣相反的主張，又怎能夠調和或折衷呢？固然，高氏亦以為作業學校並非到處都表示自由活動的作業過程；牠的豫備階段亦以規則的作業為必要。這裏所謂「規則的作業」，似乎與凱氏所謂「手工的作業」相恰當，同是屬於外部的作業。然而高氏仍以為作業學校的目的在於自由活動的作業，所以就是在豫備階段上，無論如何，亦非使學生有自由活動的作業不可。「作業不斷續

的學生」實是一切教育的考慮之中心點；換句話說，一切教育之教育的工作及教育的制度之目的，祗一不在於使學生有作業情操、作業力及作業技術。所以那種以手工技術之教育爲滿足的實際教育，在根本上是誤謬的。照高氏這幾句話，可知凱、高兩氏的作業學校論簡直沒有調和或折衷之可能。現在姑不問凱、高兩氏的作業學校論能否調和或折衷，但這兩者互相比較，其價值的優劣倒是一個問題。就我個人看來，兩者各有長處，亦各有短處；並且這些長短又視我們自己的見地及我們所處的環境而定。設使我們自己的見地是屬於國家社會主義，並且我們所處的國家社會的民族正是要在一個有紀律有秩序的組織之上去團結，例如目前的中國，那麽，我們多少是要採用凱氏的公民的作業學校論。反之，假使我們自己的見地是屬於個人主義，並且我們所處的國家社會的人民個個都已經養成有自治的能力，而能爲國家社會而服務，例如北美合衆國，那麽，他們多少是要採用高氏的人格的作業學校論。此外還有歷史背景、文明淵源以及政治家的手腕等等，都是與這兩種作業學校論的取捨有關的。譬如日本的教育，多少是取法凱氏的作業學校論。但是日本的教育對於凱氏的作業學校論所採取之點，還祗限於牠的教育目的論；至於牠的方法論，因爲凱氏主張在學校裏由學生們自己去組織自治勤勞團體，與日本國情不相容，所以他的作業的方法仍爲日本的教育所不取。反之，這種作業的方法在英、美兩國的學校裏早已施行，而且施行得很有效果，這是凱氏已經再三稱道的。以上所述，是就事實而說話；具體的說，我們對於凱、高兩氏的作業學校論的取捨問題，多少存在於是否還就事實問題而定。現在離開事實問題，單就一般的教育學的原理而論，

凱、高兩氏的主張又將怎樣呢?我以爲這亦祗是視我們站在什麼觀點而估定他們的價值。在教育的論上，如果我們站在教育的起點，當然贊成高氏的主張，因爲教育的起點是兒童而高氏的教育目的論是一種兒童本位論。如果我們站在教育的終點，當然是贊成凱氏的主張；因爲教育的終點是成人社會，而凱氏的教育目的論是一種生活準備論。凱、高兩氏所以發生爭論，就基於此；而凱氏的主張所以再引起濟培爾的反對，亦就基於此。至於介於教育的起點與終點之間，是課程問題；廣義的說，是教育方法的問題。因爲凱、高兩氏的教育目的論既各有所偏重，即一是兒童本位論，一是生活準備論，所以他們的教育方法論亦各有所偏重，即一是尊重兒童的個性，以自我爲中心，以自己活動爲方法；一是尊重外部的秩序，以外的善爲中心，以共同協動爲方法。凱、高兩氏的主張這樣地立於兩極端，豈不是將自教育的起點走到終點止之整個的教育發展過程截作兩斷嗎?殊不知教育發展過程是整個的，好像「一根不斷的線」一樣，一方面有起點，又必有終點；他方面要走到終點，亦必自起點始；即一方面既非停止不進，他方面又非一蹴而幾，同時更要知道的，介於教育的始點與終點之間，是課程、教材與教授法；而課程、教材與教授在教育過程上佔了最重要的位置。因爲牠是將兒童漸漸地引導到成人社會去的一條過渡的橋或一隻擺渡的船。關於這一點，美國的杜威說得最透澈；他不像凱、高兩氏那樣各走一端，可謂「允執厥中」的一種主張。所以我以爲高氏的作業學校論僅適用於小學的改造方面，因爲小學校確是事事應該注重兒童的個性。固然，高氏認爲他所提倡的教育原理是一切學校之組織原理，自初等學校起至大學止都可以適用；然而他常常特別地注

意小學校的任務。由此，可見高氏的主張大半是爲小學校的改造而發揮的。復次，凱氏的作業學校論僅適用於中等以上的學校改造方面，因爲中等以上的學校確是事事應該注意社會紀律化。固然，凱氏並沒有說過他的作業學校論是爲中等以上的學校改造而發揮，然而他常常提出補習學校組織問題，例如前面所舉的女子補習學校之構成及補習學校組織之三大基礎等講題。由此，可見凱氏的主張大半是爲中等學校的改組而發揮的。這樣，凱、高兩氏的作業學校論都有可取之處，亦無優劣之可言。不過，我們無論要採用凱氏或高氏的作業學校，當然先要有一番修正與補充，然後才能夠適用。至於我們怎樣地將牠修正與補充？除掉有些意見在上文曾經提示外，還視我們在什麼地方與什麼時候採用牠而定。這個問題，姑留待我們中國實際教育家自己去解決，現在爲篇幅所限，姑止於此，而先將與凱氏的準備教育說相反及與高氏的人格教育論相同之濟培爾的作業學校論介紹過來。

濟培爾的傳略

濟培爾（Rodolf Siebel）德意志人，生年不詳。他在來比錫手工師範學校充任教師，並爲來比錫教師協會（Leipziger Lehrerverein）會員。一九〇九年，他與該會會員福吉爾（P. Vogel）、洛斯革（K. Rössger）、愛爾拉（C. Erler）等合著作業學校（Die Arbeitsschule）一書。一九一五年，因參加歐洲大戰在夫際德朗（Flandrin）戰死。

濟培爾的教育學說

濟培爾開宗明義地說：「所有繼起的階段之力有強而且充分的發達與陶冶，是依存於先行的所有生活階段之強有力而且充分的特有的發達。」我（濟培爾自稱）所以先揭出福祿培爾的這一句話，無

非欲表示現代的教育改造運動不可不與福祿培爾相結合。凡對於教育所給與的法則與規則，不可不爲兒童的發達所以對於學校教育的原則，亦不可不由兒童的發達而導出。

兒童的發達是教育之基礎

一八七三年，薩克森小學校法規上有「小學校教授公民的生活所必需的知識與技能」之規定，這是錯誤的。我們要求教育的基礎在於兒童的發達之上。一切事物都是由發達所給與的必然性而發生的。換句話說，兒童所有現在的必要是可以支配一切的。所以我們對於從將來的必要或從發達以外的其他見地而發生的學校要求，都要排斥。一切從內的必要之必然性而發生的，是發達之本質。「僅有人類的發達不能夠導出教育」這種見解，是謬誤的。因爲這種謬見由於不明瞭「發達」這個概念。具體的說，就因爲有些人將「發達」解作純粹形式的東西而忘掉牠的實質的方面。

發達的意義

人類的發達是大的同化作用，向着環境侵入，或向着周圍的文化的當中而侵入的意味。我們並非用我們自己的眼去看，亦非用我們自己的思想去想；乃是用我們的環境的眼去看，亦是用我們的時代的思想去想。感情亦並非純粹地作爲自己的感情而發達，乃是作爲以環境與時代爲條件的感情而發達的。這不僅可以適用於審美的感情、倫理的感情及行動，而且可以適用於價值判斷及原理方面。就是一切高級的技能之發達，亦都是依從於最廣義的模仿之上。

人類與環境

人類成長於環境之中。他的發達並非他本身的工作，大部分是在無數的人類的發達之中作成的。他不外乎自己的所有而已。這事完全是自然的過程。將環境所提供的東西應着自己的能力而成爲自己的

所有這件事，是人類的發達之自然的傾向。然而在發達上，我們以爲這是僅限於環境的獲得問題，而忽略遺漏必然性及內的合法則性，實屬謬誤。

現代的學校之缺陷

現代的學校之缺陷，在於從兒童的將來的必要而出發，並非從兒童的現在的必要而出發。換句話說，人們祇見目的而不見兒童。當然，人們在教育的時候，有多少意識的目的，而學校以人們持有一種目的爲必要，因爲學校的設備及其發達的條件都是由其目的而決定。但是如果發達的一切階段都能夠完全實現，那麽終局目的亦會最完全地最確實地到達的。所以祇有適應兒童的各個階段，給與以多方面的而且充分的發達的條件，才是學校的任務，同時亦是一般教育的任務。

學校表示共通性之可能

濟培爾更進而主張若教育不可不置基礎於發達之上，那麽兒童的發達有無使學校教育能夠表示許多的共通性，確是一個問題。在兒童的發達上，不論牠的素質是如何的多樣，但是牠却存在有比個個人的特殊性更多的之共通的一般的特徵。具體的說，兒童第一是兒童，第二是個人。我們如果將我們的法則從發達中導出，那麽教育有將牠的基礎置於兒童的共通性之上，同時不可不要對於他的特殊性給與以充分的發達之可能性。學校教育，到達有「依從兒童的特殊的稟賦之出現去類別兒童之必要」的時候爲止，對於一切兒童是能共通的。這時期的決定頗爲困難，大概是在十二或十三歲的時候。在一切精神的發表形式中，兒童發達年齡上所有特質的一般的根本特徵是表顯着的。

兒童與成人之比較

兒童在知覺上比成人爲主觀的。這就是因爲兒童的年齡是弱少的緣故。這種無批評的知覺是依從

許多的知覺而漸漸地變爲客觀的。尤其牠是依從持有實際的興趣之知覺去活用事物及與事物相交涉乃至發表而變成爲客觀的。換句話說，在有興趣的事物之知覺的時候，兒童是客觀地行動着的，發表是導入兒童於分析之中，所以學校不可不先給與以向着知覺而進行之許多的機會，將知覺盡力導入於與事物有活動的交涉之中，且使之與發表相結合。

兒童的思想

兒童的思想，亦是在直觀的事物表象上而行動的。所以教材不可不是具體的。換句話說，兒童的思想是在事物上而活動的；而他的抽象的觀念是形成於許多具體的表象之上。所以我們欲導入兒童於抽象的思想之中，不可不充分地涵養具體的表象實質。但在人們所謂兒童之抽象的推論，大抵含有危險性的一般化。他們以爲到了十四歲的光景，兒童就會能夠推論；然而兒童在這時候，不過在外面上有正當的推論而已；至於「爲什麼不可不這樣的」這一種理由推論，在他還是未了解的。這就是因爲兒童知其然而不知其所以然的緣故。

抽象的概念及數的記憶

復次，抽象的概念及數的記憶，較遲發達，所以這些學科，不可不在上級裏去教授。人們以爲兒童的記憶比成人爲早，這是錯誤的。這祇是浪費時間與精力；所以爲兒童的將來使他去學習，亦是誤謬的。兒童的想像，在表象之多樣性及完全性上亦是貧弱的，所以不可不有豐富的表象材料之涵養。兒童的注意，並非是知識的，乃是感覺的。所以他的注意，在直觀的對象上，特別地表現出來。不僅如此，他的注意並非能動的，乃是受動的。所以我們將兒童向着意志的注意而教育，不可不留意使兒童惹起在作業及觀察時所生的

那樣的意志衝動。兒童意志的注意不十分發達這一件事，是與一般意志的發達有關係的。兒童基於個具體的目的及運動理由而行動的。所以人們期望兒童有為成人時代所必需的那樣的意志是不可能的。此外還有一句要附加的話，就是兒童的特徵在於不絕的活動與運動為必要。

作業學校之特徵

那種充滿了以上所述的兒童的發達階段所組織的學校形式，就是今日所謂「作業學校」這一句流行語所表現的特徵。所謂「作業學校」一語，最利於與今日的學校及下區別，但是並非對於學校全體的活動之總括的名稱。這本來表示人類的活動之種種形式及發表，佔有最廣的範圍，並且他的知識的獲得，並非由於口受，而是依從於能動的自己觀察與實驗這一件事。

作業原理的應用之限制

但是這種作業原理所不能夠應用的領域是不可以除外的，因為我們的出發點是兒童，又是最高的多方面的發達。我們所最要注意的，並非是單純的外面的活動，乃是精神的及身體的活動之結合。我們是排斥單將目的置在實際的技能及所製作的物品之上的作業教授。換句話說，在作業的選擇之際，是要着眼於持有怎樣的精神陶冶的價值。所以我們使用「作業學校」這一語，多少是為着宣傳作用。因為有了這種作用，不可不有短簡的特徵語的必要。然而所謂「作業學校」一語，在更高的一般的意義上，是有更大的精神的活動——生產的精神之作業——以代從來的學校之受動的容納的意味。

作業學校之根本特徵

作業學校的根本特徵有如次的三種：

能動的知覺

（一）代替口授之能動的知覺（認識）——知覺是能動的認識。在教室裏，事物這個東西不可不

爲兒童所使用。更明顯的說，兒童不可不窮究到事物的本身。鄉土不可不使兒童有眞實的探究。人類作業的場所及人類所製造的作品，不可不爲兒童所研究。兒童不可不自行觀察氣候及從事物理、化學與動植物的實驗。這是鄉土科及鄉土化的主張。

知覺與發表之結合

（二）知覺與發表之結合——兒童到處不可不結合知覺與發表。發表使兒童到達分析的知覺，同時越使他到達完全的知覺。換句話說，發表使兒童自去校正知覺。兒童的發表最初是純粹的概念，但後來漸漸變爲自然的發表。對於有天才的人，藝術的表現，實其目的。發表可以分作如下的三個場合：（1）兒童自由地發表；（2）發表的對象事前先行談話；（3）發表中才加說明。這三種形式，都不可不應用；因爲發表並非是目的，乃是對於目的之手段。

作業

（三）作業——與發表有密切的關係的是作業。因爲作業亦是發表所能夠做到的。在下級裏，這種方法是必要的。作業在理論上與發表所以有區別的，是依從於「所造的對象並非目的，而作業過程才是目的」這一件事；但是在實際上，兩者亦可以說是同一的事物。所以關於發表所述過的事，亦能夠適用於作業之上。

現在的學校改造運動之二特徵

現在的學校改造運動上有兩個特徵：其一、是將教育作業的基礎置於兒童的發達之上；其二、是以行動的、活動的人類爲教育理想。一句話，這就是以「使實行你的生活」一句話爲標題。即使離開這種目的而考察，有心理學的基礎之教育學，對於意志生活，不可不給與以最大的意義。因爲在精神生活中，作爲一

切意識活動的基礎的意志現象是存在着的。換句話說，因爲意志現象是一切精神的活動之中心點而佔有支配的地位。

心的過程之發達

原來心的過程之發達，是向兩個方向進行的：（一）由依從於刺戟所發生的最簡單的反應運動進於複雜的心的過程之形式。即在末梢神經之間到達加以中樞神經的意識活動，則運動就不從屬於直接刺戟作用。這樣的，運動一到達爲意識活動所決定，則運動越加成爲獨立的。（二）心的過程如同（一）一樣，漸次地成爲複雜化，同時向着與牠反對的方向而進行。具體的說，即由那種爲練習所複雜化的心的過程進於漸次地中樞的因子被除外，使過程成爲機械化，而發生一義的必然的之選擇。

陶冶發達之最先的問題

依上所述，最先的問題，是依從中樞的因子——意識活動——的陶冶發達。發達祇是有機地有所促進，決不是跳躍的發達。我們不可不接受兒童所有的原型態，使牠與作業相結合。兒童的意識，比較地被限制着的，祇擴張於具體的事物之上。所以意志祇向着具體地直接地所給與的事物之上。在這樣年齡的兒童，純粹的精神活動比之外部的活動，發達較遲。所以我們對於這時期的兒童，欲望他將意志向着抽象的作業而進行，那是沒有希望的。作業學校必須適應兒童的發達階段，使他陶冶對於現實的、具體的事物而進行之意志，並給與以外部的動作活動之充裕的餘地。

意志之發達與身體的狀態

然而意志的發達並非祇依從意識活動之陶冶才是可能，意志發達之一般條件特別是身體的狀態。心的活動，多少是從屬於身體的狀態。然而現代的學校祇使學生靜坐讀書，這不但對於身體的發達沒有

利益，並且直接地有損害作業學校施行種種的活動，特別地在野外適應於發達階段，同時對於身心的發達提供以較良好的條件。

練習之價值

凡對於素質有重大的意義是練習；性向與精力所存在之一切心的狀態都是由這練習而獲得的。然而缺乏練習的時候，這些不會發達，甚至歸於消滅的。能有活動、行動、意欲等的作業學校，是依從這種練習使素質發達。在這點上，作業學校與現代的學校相比較，是不可同日語的。

疲勞問題

其次為學校所應該注意的，是疲勞問題。抽象的精神的活動，比之輕易的身體的工作及適合於兒童的能力之精神的活動，容易使兒童疲勞。現代學校對於兒童所要求之抽象的、偏面的繼續的精神活動是損害及心的生活之身體的基礎，並且使意志的精神成為遲鈍。但是作業學校的作業適合於兒童的能力而有多樣的要素，並且可以預防有害的疲勞。

有意的注意之過度之弊害

又現代學校過於要求所謂「有意的注意」，這是有損害全部的意志活動。但是此地所謂「有意的注意」，並非指一般有意的注意而言，乃是指將目的表象作為本質的內容，並且完全缺乏統覺材料之有意的注意而言的。然而祇知依從單純的目的表象使兒童去注意，不僅是不適當的要素，並且有違反於注意的本質。假定學校要求不能實行的注意，不僅沒有什麼效果，而且有害於許多兒童的意志生活。因為統覺材料沒有存在，所以兒童成為無感覺的或移注意於其他事物。這樣，心的精力被阻止，徒然惹起意志生活的混亂。

心情愉快之必要

復次，凡非屬於個個的意志現象而屬於意識之一般的狀態，對於意志的精力，有莫大的作用。具體的說，如果兒童的心情覺得愉快，那麼，對於意志，到達某種程度爲止，是非常有利的。在作業學校裏，真正的作業之心情能夠獲得，而且能夠維持，卽使在那種本身並非十分愉快的學校作業亦能夠歡喜地做下去的。知覺所伴着的活動感情、成功上的愉快及積極的情感，是給與於心的過程，尤其有利於意志成行動以最有利的條件。這樣的作業學校之八學年的繼續的影響是造成元氣旺盛勇於做事之實行的人類。

動機之回想

原來我們在所有行動上有動機。動機可以區別爲主觀的動機與客觀的動機，但是對於行動加以決定的是主觀的動機。如果主觀的要素對於意志是決定的，那麼，教育不可不施行於這種主觀的要素之上。然而一切主觀的要素，在終局上，是將牠的根源在主觀的反應的當中去找得的。這樣一來，就可知竭力發生強有力的反應及這種反應向着多方面而表現這些事，對於意志的陶冶是重要的。這種「反應之跡」(Spuren) 卽使牠在融合以後，牠的根源不爲人所認識，然而牠亦算是心的構造之顯著的要素而作用着的。所以我們不可不極力供給兒童以多種多樣的事物，同時使兒童在事物上有所活動。這就是作業學校的原理。

意志全過程之練習

意志——意志之全過程——不可不有所練習。具體的說，我們不可不有使意志過程達到決意而決意再成爲行動之一種練習。就是一個小小的實行，勝於數千數百的決意與計劃。兒童是有實行他的意欲之強固的願望。所以學校不可不給與以使他將他的意志成爲行動之機會與手段。

行動之練習

在行動的練習上，牠的一般原則在於行動的過程之短縮。所以我們在教育上，一方面必須努力使意識的動作漸漸擴張，他方面又必須注意使中樞的因子好像有所限制而歸於消滅似的，換句話說，行動好像成爲機械化似的。心的過程之短縮，在精神經濟上實有莫大的價值。

行動之機械化

行動之機械化，在經過之敏捷與確實兩方面上有顯著的實際意義。所以教育不可不謀行動之機械化。然而作業學校決非努力於依從訓練去養成一種機械的能力，乃是使兒童自己最初去嘗試，由嘗試而錯誤，最後到達成功，卽使用十數次考慮去做同一的事，亦在所容許。這樣，雖費了許多時間，亦沒有多大的損害。機械化最早着手開始，是與意識活動最初被除外的場合各異其趣的。這樣地所得到的能力，並非單純機械的能力可比。

倫理的行動

作業學校是將練習擴張到最廣的領域。學校在多樣的方法上去做倫理的行動，由這一點，就可知作業學校的特徵之所在。我們能夠想到有關於作業之一切道德。在作業學校裏，牠不僅有練習這些道德之多方面的機會，而且特殊地直接地將這些道德銘刻於心。具體的說，在作業學校裏，兒童繼續地與同學相接觸。許多作業是爲許多兒童所協同的。這樣，兒童能夠從良心去學習他自己的部分，而且知道自己不過是團體中之很微小的團員，於是學習順從的方法而練習寬大溫厚之德。凡友愛、感謝、義務的感情，尤其是對於社會有價值的共同感情等積極的道德有所發達。

單純的學習之害處

單純的學習，牠的傾向，是非社會的。不僅如此，並且學習衝動往往有反社會的作用。例如可厭的虛

榮心、猜忌、幸災樂禍等心情，在現代學校裏，是屢見不一見的。然而在作業上，是完全異其趣的。具體的說，在作業學校裏，最高的倫理的直觀教授是可能的，卽不待強迫或命令，兒童可以得到倫理的規範。兒童之倫理的識見，在這種倫理的直觀教授之上，不僅更容易被陶冶，而且使由體驗而得到的感情成爲強調的；感情之強調更與練習相結合而適用於將來的行動——全生活——之上。

濟培爾的學說之根本主張

以上所述，是濟培爾作業學校論的大略。濟培爾的教育學說根據於他自己的發達的心理學的主張，所以有些人稱他的作業學校論爲「發達的作業學校論」。原來濟培爾不僅他的心理學說比高特希的出世得早，而且他的作業學校論的著作比凱欣斯泰奈的出版得先。由此，可見濟培爾的心理學說並非拾取高特希的唾餘；而他的作業學校論亦非專爲反凱欣斯泰奈而作。論理，我們應該將濟培爾的作業學校論敍述於凱、高兩氏之前，但是我們爲什麼反將他的作業學校論敍述於凱、高兩氏之後呢？這因爲濟、高兩氏的心理學說雖則一以發達論爲中心，一以人格論爲出發點，然而彼此之間頗有共通之點，可以說是大同小異；況且在另一方面講，他們並不互相與謀，而是各自發揮，所以孰先孰後，並無關緊要。其次，因爲凱欣斯泰奈的作業學校論被人稱爲近世作業學校論代表，而高特希又如前面所說，是專爲凱氏的作業學校論而發表；所以在本節裏，如果要敍述近世的作業的教育，不得不先將凱氏的公民的作業學校論敍述說；而在這以後，又不得不緊接與牠有直接關係的反對論調之高特希的人格的作業學校論；同時，因爲濟培爾的發達的作業學校論雖非專爲反對凱氏而發達，然而他的主張却是與凱氏準備教育說適相反，如視

爲反對凱氏的準備教育說亦無不可，所以我們將濟氏的發達的作業學校論敍述在高氏的作業學校論之後，暫闕無妨。這樣的敍述法，反足以使讀者諸君明瞭歐洲作業的教育派別之一般的趨勢。至於濟培爾關於「知覺與發表之結合」的意見，多少與拉伊的相一致；然而他所謂發表，是使兒童將他所知覺的事物放在具體的事物上去模仿的意味；所謂「作業」，不外乎物品製作的意味；所以他所謂發表，與拉伊所說的發表之概念，又有區別。復次，除掉前面所紹述的濟培爾所說的意志陶冶問題以外，還有關於作業之價值的陶冶意見，但在這一點上，他與步耳革頗有相同的主張。此外濟氏關於行動之機械化的意見，除掉與高特希有一致的主張外，還與謝布奈（Scheibner）的見解有相類似的地方。關於上述的諸點，請參照拉伊、步耳革、謝布奈諸人的作業的教育學說便知。以下將這二人的學說作一度極簡略的紹述，就由於這種意思。現在先敍述拉伊的行動學校論。

拉伊的行動學校論

拉伊的傳略，我在前章最後一節——實驗的教育——裏已經將他敍述過，茲不再述。至於他的行動學校論，亦曾經說過一點；不過現在爲要將拉伊的行動學校論與一般所謂作業學校論作一度比較的說明，所以再補敍一下。

行動學校之出發點

拉伊以爲不僅小學校應該改善，就是一般學校都應該改善這件事，是今日一般教育家所共知的。人們都希望依從作業及作業學校去改善，然而我們都希望生活公共的行動及行動學校去改善。行動學校由深廣而透澈的教育概念而成長，作業學校由經濟的及藝術的努力而發生，不過後來附加以少許的理

論而已。總之，行動學校是有機地必然地建設一種新基礎於行動教育學——教育科學——之上的「新德意志的教育學」而發達的事物。

行動教育學上的教育之概念

教授養護及訓育同是教育之一部分。所以要想理解行動學校，不得不先說明行動教育學之意味上的教育概念。行動教育學之教育概念，有如次的六部分：

生活公共體

（一）生活公共體——學生是自然生活及人類生活所結合的世界之中心點。土地、水、空氣、光、熱、植物、動物及人類是這種生活公共體的成分。教育學的生活公共體由家庭漸次擴張到地方、國家、地球上去；最後一直擴張到最總括的生活公共體——萬有——而後已。

相互作用

（二）相互作用——像日常的經驗所指示，在一切人類，他們向着更完全的方面而行動之進步，大部分是爲他的生活公共體之成分所決定的。土地、水、光、熱、空氣、動植物及人類影響及於學生之上，同時學生是在這些生活公共體上有所作用。學生與他的生活公共體之間這樣地相互作用。善的生活公共體是改善人類的。

行動

（三）行動——適應於由生活公共體之成分及自己身體所發生的刺激，一般地發生運動或運動防止；換句話說，即發生有適應生活公共體之刺激的意味之整理、表出及表現。學生在這時候，有知覺、同化知覺及適應同化而表出印象——整理——表出（發表）之統一，無以名之，名之曰「行動」。行動可以分爲反射、衝動行動及意識行動。學生與生活公共體間之相互作用，就是由行動而成立。即從最初的呼吸

起到最後呼吸止的反射、衝動及意志行動之全部，構成生活的材料，乃至教育（養護、訓育、教授）所不可不加工的材料等，都是由行動而成立的。這種豐富的根本認識是行動學校之特質與特性，但是作業學校却沒有這些。

發達

（四）發達——一切反射、衝動及意志行動是有解剖學的、生理學的基礎，如所謂統一的印象——整理——表出之器官。學生的行動漸次地成爲完全的。行動器官及其統一體的精神與身體，在進步的意味上，由低級向着高級而成長變化。一句話，學生是發達的。精神與身體，本來不待他人的干涉，自能發達到某種程度。具體的說，在器官及有機體之發達上，是以我們所有的可稱爲素質或稟賦這種可能性及性向爲基礎的。

指導

（五）指導——人類的發達，大部分是依存於生活公共體之自然的及社會的方面之發達。因爲生活公共體之發達是促進或決定素質之發達，或者給與牠以有利或有害的影響。有計劃的影響，我們無以名之，名之曰「發達之指導」。

指導點

（六）指導點——凡欲指導發達的事物，一方是身體及精神之發達，他方是人類及生活共同體之完全化的目的。而且，牠是有促進人類的發達之研究及「依力而教育」之階段的目的之研究的義務。教育者不可不由自然科學及文化科學之正當的概念導出指導點。教育者若非以個人的願望或必要爲出發點，獨立地依從於一般的、必然的而且有適當性的價值及規範科學之價值與規範去形成學生之適合

文化發達之過程

自然的發達，那是不行的。

文化發達之過程中發生如次的文化領域，價值領域及教育領域，這些領域有可作爲最高的指導點之價值。

文化領域	教育領域	作爲指導點之價值
健康	衞生的教育	健康及國民力
經濟	經濟的教育	節儉（以最小的消費收最大的效果）
科學	科學的教育	眞
藝術	審美的教育	美
法律及道德	倫理的教育	善
宗教	宗教的教育	聖

文化及教育領域之多樣統一性是與指導點的價値之多樣統一性相恰當。前者是宗教，後者是聖。

教育之概念

根據以上所考察，我們可以導入教育之概念。教育是人類的身體與精神的發達之指導，而其指導是由健康、節儉、眞美善聖的價值之統一而發生的。教育是適合價值的發達之指導，而其目的在於適合價值的生活領域上所有的適合價值之人格。

行動學校之成長

行動學校是由這種教育概念及其價値上所有的深奥而透澈的基礎而有機地、必然地、統一地成長的。反之作業學校是一個混合物，是不明瞭而多義的概念，極端的說，牠的全部沒有一件是徹底的。欲要建

設新德意志學校及德意志教育學於這樣粗末的基礎之上，實足以證明現代教育學的思考之淺薄，僅具皮相的觀察而已。

作業教育不能改革學校

人們對於手工教授及工作教授的希望及對於創作的作業、自己活動及獨立性的希望，自古以來早已存在，然而他們不知道這些希望在學校改革上毫沒有什麼根本的根據。反之，在人類與生活公共體間有相互作用的行動之多方面的適合價值的陶冶是非常新穎的。換句話說，那種以「欲使適合價值的生活公共體上所有的適合價值有所發達而加以陶冶」為目的之學校，是行動學校。行動是包括一切教育上所有的反射、衝動與意志行動及其結合；不僅作業，就是一切行為乃至最高的行動無一不包含於其中之教育學的概念。在這種意味上，我們所以要主張[illegible]動學校。

拉伊的教育學說之根本主張

以上所述，是拉伊行動學校論的大略。拉伊的這種主張，多少與美國杜威的主張（見後）相同，兩者同是由生物學的根據而出發。再總括的說，知覺（Wahrnehmung）經過加工（Verarbeitung）而終於發表（Darstellung）之行為。而且這種發表有反作用於知覺及加工之行為，在拉伊看來，這些就是使一切教育有所成立之根據。拉伊以為這種行為最初是為反射運動或衝動所生，這就是從所謂「適應自然界」的一種生物學的根據而出發說明教育的概念之一種主張。此外，拉伊還依據閔斯德堡（H. Munsterberg, 1863-1916）的活動說（Aktionstheories）將放射知覺於外部之筋肉運動解作精神現象，尤其將牠解作意志作用之基本，而以為從這種行為進於高段的行為之過程中去認教育之發展。關於這

一點，拉伊是站在生理學的與心理學的根據的立場而說話；換句話說，拉伊根據他自己的實驗教育學的研究法去建設一種所謂行動或行爲的教育學。

拉伊對於作業學校論之批評

拉伊既有了上述的行動或行爲的教育學的根據，於是對於作業學校論發表批評。氏的批評可分爲三方面：（一）對於一般作業學校論的批評。即拉伊以爲作業學校是專由經濟而出發之混合物與雜物，不過後來略追加點理論而已。作業學校論者排斥「教授」（Lehren）與「學習」（Lernen）兩語而採用「作業」（Arbeit）一語，但是他們不了解這些術語的眞意味。原來「教授」與「學習」兩語的眞意義是觀察、熟知、體驗的意味，他們欲避掉這兩個術語勢所不能。反之，「作業」一語，論其語源是奴隸的勞動的意味，即使擴充這一語的概念而成爲教育的概念，亦失之太狹。學校教育，不僅要顧慮作業，而且不可不顧慮到非作業的之藝術的享樂、休養、反射運動等。所以祇有包含這種種概念與行動之教育學才有妥當性。德意志的新學校不可不屬於站在有這種根據的「行動教育學」之立場上而建設的行動學校。（二）對於凱欣斯泰奈作業學校論的批評。拉伊以爲凱氏以公民的教育爲教育之終局目的，但是公民是人類之一面，而教育無論如何不可不施行人類之教育與兒童之教育。凱氏從國家概念說明教育之任務，但是教育並非國家事項，毋寧說政治學漸漸採用教育學之形式。凱氏擴張作業概念，但是還不過與第斯多惠（Diesterweg, 1790-1866）的自己活動說有同一的主張，並沒有何等新原理。作業社會之思想是我（拉伊自稱）在一九〇一年所說過的，凱氏不過有實行這種思想之功績而已。（三）對於濟培爾

作業學校論的批評。拉伊以為濟氏不明瞭環境之概念。濟氏使作業與表現（發表）互相對立，但是濟氏並非主張祇有所謂「作業」一個原理，而主張知覺、表現、作業三個原理因而在論理上是不徹底的。拉伊有了上述的對於作業學校論三方面的批評，所以他樹立一種所謂「行動」的教育原理，同時根據這種原理主張教授不可不施行，至於學習的方法不可不依從於觀察、整理、發表之螺線狀的進行。拉伊對於作業學校論的批評，可以說是頗嚴酷的，同時又是作業學校論之最良的刺戟品而促成牠有所反省。然而洛斯革的考察，以為拉伊的這種批評又是適用於他自己的行動學校論之上，除掉促成作業學校論有所反省外，並沒有更高的價值之存在。洛斯革的這種考察，實在是因為「行動」之概念與「作業」之概念並沒有像拉伊的自己所說的那樣程度的差異。固然，在一般上講，作業學校論與拉伊的行動學校論有各異的學術的立脚點，然而如竹井氏所說一樣，如果將前而所敍述的濟培爾的作業學校論用生物學的見地稍稍推進一下，那麼牠就變成為拉伊的行動學校論了。然而，在事實上，也許是反對的；具體的說，濟培爾也許是採用當時所唱導的實驗教育學的思想，因為他說到知覺與發表，並且以為由發表而進於更深的知覺，就是拉伊所曾經唱導過的。總之，拉伊的行動學校論與一般所謂作業學校論雖各有各的立脚點，然而兩者實有一種密接的關係，所以我們不得不將兩者放在一處去考察。此外，還有可注意的，在拉伊刊行行動學校數年後（即一九一四年）步耳革一方而固模仿拉伊行動學校論的形式，一方而仍採用「作業」這語刊行作業教育學一書。由此，可見「作業」與「行動」這兩個概念有時可以互相混用。現在就轉敍

步耳革的傳略

步耳革的作業教育論。

步耳革(Eduard Burger)奧大利人，一八七二年三月五日生於波孟·勞斯衣(Böhmen Lausitz)的尼特爾·力喜騰華爾特(Nieder Lichtenwalde)地方。他初就學於來得美里次(Leitmeritz)師範學校，獲得小學教師的資格。嗣後，更自修而獲得國語與歷史、自然科學與數學及技術等三科的中等教師資格。自從文科中學校畢業試驗合格以後，他更進晉斯蒲路克(Innsbruck)大學及格來甫滋(Gleiwitz)、耶拿、布拉格(Prague)諸大學作教育學、哲學、德意志語學、地理學之特殊研究，後來在布拉格大學得奧大利最初的教育學博士學位。他當從事實際教育之際，任多瑙(Donau)國的小學校及市民學校教師；嗣後二十年間，任晉斯蒲路克的國立師範學校教授(教務長)；再後，被任爲維也納宮庭顧問官。他在奧大利任最古的教育雜誌——教育改造(一八五〇年創刊)——總編輯。大戰後，他被任爲奧大利教育部學校改造局地方最高學校督學官，兼任維也納師範大學實習部指導員，大有貢獻於奧大利之學校改革。

步耳革的教育學說

步耳革的教育學說，詳載於他的著作作業教育學一書之中。但是這書過詳，不能備錄，現在祇得極簡略地將牠摘要出來。

步耳革的作業教育學之趣旨

步耳革在同書序文裏說：「在現代像作業學校那樣有興味的教育學問題，捨牠再也沒有了。而且關於作業學校問題的書籍，非常的多。不拘對於作業學校贊成與反對的論戰，但是關於這問題之全部內容，

換句話說，對於這問題有一種「作業教育學」的敍述，却不多覩。作業學校之確實的歷史的考察及其批判的說明，本不可缺少，但是從來的書籍多不注意及此；至於本書，就是要補充這個缺點而成一個良指導。」

作業教育學之三大部

步耳革根據上述的趣旨，將這書分爲（一）作業學校之歷史的考察，（二）作業學校之批判的說明，（三）作業學校之指導的解釋等三大部門。現在爲謀說明的便利計，將牠綜合地敍述如左：

作業的廣狹義

步耳革將作業原理分爲廣狹兩義：在狹義方面，這是尊重身體的作業，尤其尊重手工的作業之教育的價值之原則；在廣義方面，這是尊重精神的——身體的之自己活動之原則。他對於狹義的身體的作業，更有如次的說明：「如果純粹地從表面去觀察，那麽，牠不過是個個行動（Handlung）的總和；而行動是依從一定的計劃而作爲的四肢，尤其是手的運動，所以只限於意識的行動，不可不預想意志就是牠的心的原因。然而意志是做事的能力，在意志欲有實際的活動的時候，不可不有一種原動力（Anstoss）。這種原動力是決定做甲或做乙之第一次的動機而有什麽性質的力。因爲有依從這種第一次意志動機立刻就實行的場合與有幾分須經過中間活動才實行的場合之區別，所以在意志行動上有時間的遲速發生。復次，在意志行動上，作以第二次的動機。這有時是防止動機，有時是促進動機。在這種第二次動機上，目的動機是最重要的。」

手工的作業之教育的價值

步氏從各方面考察手工的作業之教育的價值的時候，對於手工的作業之根源上橫着意志這件事既有上述的說明，所以對於一切作業過程更有如次的分析：（1、對於作業目標發生意識之表象的態

度，（２）考慮實現作業目標的方法之判斷的態度，（３）欲達到作業目標之情意的態度。他以爲任何手工的作業是以精神的活動爲前提，尤其不可不俟情意的活動。作業，作業結局是精神的——身體的，所以廣義的作業就是自己活動的作業之概念。在這種意味的教育的作業是（１）精神——物理的活動；（２）這種活動是由可以達到的目標所支配的，（３）欲除去目標達到之妨害物，要有力的消費；（４）精神——物理的活動之究極的結果，在外界發生某種變化；（５）依從外界所被及之某種變化而創造之財富沒有金錢的價值，然而爲着生產而必要的力之發展，在教育上有十分的價值，並且間接地對於國民經濟是極重要的東西。氏更將這種教育的作業作如次的約說「有教育的意味之作業，是爲目的所指導的「人對「人力」」的一切活動並且由此直接地使陶冶價值，間接地使經濟價值有所創造。」

氏將拉伊所說的「表出」（Ausdruck）視爲與「表現」（Darstellung）爲同一之物。這就是他對於「那種將所有一切當作有教育的價值的東西看待」表示反對，而祇置重於在教育的意味上所謂「表現」；並且他容許純粹的精神的作業之存在，而對於「那種要求內部的活動之全過程必定祇當作身體的作業設想而有所表現」的教育學簡直不表示同意。關於這點，步耳革的主張頗與高特希的主張相接近，此外，氏在心理學說上，還採用布稜他諾（Franz Brentano, 1838-1917）派的學說；具體的說，他贊成馬使（Marty）的見解，將心的作用分爲表象、判斷、情意三部分；他在教授的方面，力論表象及判斷之陶冶，並奠定作業之教授的價值之基礎。

訓育的方面

氏在訓育的方面，力論情意之陶冶，並奠定作業之訓育的價値之基礎。關於作業與倫理之關係，氏贊成耶路撒冷（Jerusalem）將道德之整個體系建設於作業的義務之上，而極力推崇所謂「爲自己及你的鄰人而服務」的耶路撒冷之道德的無上命令。此外，氏還在社會的方面，奠定作業社會之公民的陶冶價値之基礎，但是他不贊成凱欣斯泰奈的公民教育論而加以批評；並且他以爲凱氏所下的關於教育的作業之定義，將那個陶冶的概念之構成的表徵說得過於冗長，有失去定義之單純性與確實性。因爲步耳革的教育目的論接近於高特希，所以他在社會的方面當然不贊成凱氏。但是他對於實際教育家的凱欣斯泰奈之人格却嘆賞不置。

教育之究極目的

步耳革亦以爲教育之究極目的在於養成「完全人」或「理想人」；而他根據他自己的心理學說，以爲身體的生活之完全是健康，表象之完全是美，判斷之完全是眞，情意之完全是善。這樣地以康健、美、眞、善、聖爲教育之理想，可以說是完全與拉伊的行動學校相同；他根據這一點，反對凱氏的立場，主張教育的目的之規定是抽象的形式的，超越時間與時間而成爲普遍妥當的，實屬可能。

我對於步耳革的作業教育學之批評

以上所述是步耳革作業教育學的大略。再總括的說，步耳革的這部書，在形式上，是模仿拉伊的行動學校；在教育目的論上，是接近於高特希；在心理學說上，是採用布稜他諾派的學說；在倫理學說上，是贊同耶路撒冷，然後再將這種種方面的主張綜合起來而組成一種所謂作業教育學。因爲如此，所以我們如要批評步耳革的作業教育學，非先將上述的種種方面的學說批評一過不可。但是其中有些學說，前面已經

評述過，現在無須復述。至於其餘，此地亦無須評述，讀者諸君如參考心理學史與倫理學史自會明瞭。

歐洲戰時德國的作業學校論之狀況

在德國方面，作業學校論，自從步耳革刊行他的大著以後，一時陷於沉默狀態。不久，因為空前的世界大戰突然開始，在這時候，作業學校論好像埋於「戰爭教育學」之下而消失。到一九一七年大戰中止，德、奧，兩國鑒於從前國家組織之不完善而改為共和國；一九一九年八月十一日，德意志新憲法編製公布。在這時候，一時沈默的作業學校論得到再出現於德國教育界的機會。現在就將德意志新憲法與作業教授問題的關係敘述一下：

德國新憲法與作業教授問題

一九一九年八月十一日所公布的德意志新憲法第二部第四章第三節第一百四十八條有如次的規定：「公民科與作業教授為小學校之義務的教科。」當時在威馬爾立法的國民議會（六十名）席上，社會民主黨議員叔耳矢（Schulz）說：「我黨對於反對學習學校的作業學校是反對的。當然，我黨對於有協同合作之精神的學校是沒有什麼反對，但是作業學校之本質豈非將身體的作業看作最重要的支配的原理而掩入於教育中嗎？」民眾黨議員塞裴得博士（Dr Seyfert）說：「作業教育的思想並非是由社會主義的精神而發生的，乃是最早以前的教育的論究之對象。我們認為可作教授處置之原則的作業在法規上是不能缺少的。況且如要兒童有需要創造的學習，那麼作業當然可以作為教育的手段。不僅如此，並且作業思想不可不繼續延長到達職業思想為止。這事是對於學校制度之構成的組織原理。就是從前，作業思想對於職業學校及補習學校是重要的，但是今日為避免兒童將許多的時間空費於學校

坐椅之上，對於中等學校亦不可不侵入這種作業思想。」中央黨議員來因林特爾（Reinlinder）說：「我是贊成規定作業教授爲學校科目。因爲作業不僅對於各個人有用處，並且對於全部國民生活有重大的意義。兒童尊重作業，同時愛好勤勞，能夠教成爲有用的社會上之一個分子。」社會民主黨議員庫涅爾特（Kunert）說：「作業學校的任務在於給與兒童之思維及意志以社會的印象。具體的說，即使青年或少年不可不知道「只有在社會的協同作業的基礎之上，才能夠構成有偉大的美麗而且強有力的精神之上層建築」這一件事。」

作業教授問題之討論

經過以上所討論的結果，最後遂決定在新憲法上規定作業教授爲義務科。但是不拘這案已經議決通過，然而各政黨議員不僅對於作業教授之概念不甚明瞭，就是他們對於作業教授所主張之動機亦未必一致。所以一九二〇年六月十一日起到十九日，用內務部長名義在柏林召集全德意志國學校會議。最主要的問題就是統一學校問題、公民科問題及作業教授問題。當時負作業教授問題報告責任的是來比錫師範學校校長庫涅爾特博士，馬爾堡（Marburg）大學教授那篤爾普博士及沮利克大學私講師塞德爾等三人。此外爲審查關於作業教授的報告起見，再任特別委員五人組織審查會，推定德勒斯登的塞袞爾得（H. R. Seifert, 1862-）博士爲委員長。在這些委員全體一致之下所採用的趣旨，是那篤爾普起稿的。茲節錄其趣旨如下：

作業學校之趣旨

「國民統一的存續之可能性，是依從於國民各階級上所有的勤勞心之確實的基礎之上。這件事

祇有作業到達精神，而精神到達作業，才能夠發見自己之所在。然而這件事祇靠着社會上之直接的協同作業，才能夠發生。所以作業是教育之基礎在一切階段上，對於作業之關係，不可不有生生相長的維持。作業是施行國民教育的小學校及保持國民統一的統一學校之基礎。所以學校並非是單純的教授之學校，而不可不成爲有計劃之作業社會。一句話，新學校不可不是作業學校。」

新教育趣旨之影響

上述的這個教育趣旨一經決定以後，在德國方面作爲國家的問題之作業學校問題對於向來一時沉靜着的作業學校論再添以新元氣而使之復活。一九二一年一月三十一日起到二月三日，在來比錫地方，高特希的高等女學校、女子師範學校，在政府的援助之下，開盛大的作業教授講習會。高特希在講習會上，將他自己年來所主張的人格教育之思想放在自由精神作業的原理之下大行發揮。在他方面，另有種種與作業教授相接近的關係之主張因而出現，例如厄斯得拉希（Paul Oestreich, 1878–）的生產學校論（Produktionsschule）及漢堡地方的社會學校思想等。

最近德國的作業學校論之傾向

如上所述，德國的作業學校論經過種種的途徑而到達最近的作業學校論之傾向。在上述的一九二一年高特希的講習會上謝布奈發表作業過程之研究及凱欣斯泰奈站在文化哲學的基礎之上修正作業學校之概念，亦是最近的德國作業學校論的傾向之代表。以下再簡單地敘述一下。

謝布奈的傳略

謝布奈（Otto Scheibner），德意志人，生於一八七七年，今年五十六歲，是耶拿大學名譽教授，作業學校雜誌總編輯。據他自己在一九二六年所刊行的作業學校之二十年的全集序文所說，他與高特希約有

二十五年的交情，無論在個人方面或公務方面共同作事，甚屬相契。由此，可見謝、高兩氏互相影響，而且不難發見謝氏的作業學校論的根本思想是與高氏相一致，簡單地說一句，他亦是以兒童的自由精神作業爲作業學校的特徵。

謝布奈的作業學校之根本的概念

謝布奈對於作業學校之根本的概念，有如次的幾句話：「學校之陶冶依從於創造的學習——自己活動上所有精神的成長之方法——所施行的這一件事，就是作業學校之眞正的意義。」至於高特希，他曾經說過人格之自由作業以後，同時亦更進於兒童之生活領域、生活關係——作業過程、作業體驗、作業技術等問題——大試考究，在前面已將他敍述過了；但是比之高特希更組織地去處理這些問題的，就是謝布奈的這種「作業過程之研究」。

作業過程之研究

謝布奈從現象學的見地去分析作業過程。即在橫的方面，他將作業過程分析爲作業目的、作業手段、作業方案、作業區分及作業結果；在縱的方面，他將作業過程分析爲作業技術與作業體驗。他更將作業過程從價值教育的見地去考察而分爲自己活動、合自然性、經濟、合材料性、對象性等五種要求，並將對於作業過程之教育分爲作業技術與作業體驗兩方面，他又有如次的說明：「作業是由作業力所發生的。作業力是對於某種材料而表出目的的努力運動，結果呢，遂產生有價值的事物。這種作業過程是由作業技術與作業體驗而成立的，但是橫着於他的根柢的事物不可不是作業力。因爲作業力不外乎身體的與精神的之精力。這種精力是擔任衝動的、意志的之決定的進行。但是伴着作業力而起的事物是作業的喜悅

(Arbeitsfreudigkeit) 及其他感情體驗；然後再從這種感情體驗更去促進作業力。但是作業體驗是否盡於作業力與感情體驗之結合呢？這又並非這樣的；因爲除此以外，決不能夠忽略知識的機能之作用；於這一方面所以獨立的自由作業，是由一定的精神的全部狀態而起，但是牠的主動力不可不賴於自發的意志。」謝布奈的這種見解，若與前面所敘述的高特希的見解相對照，有什麼差異呢？一句話，兩者同是意志主義。不過彼此有點不同的：高特希的見解，還是限於作業學校之原理的說明；而謝布奈的見解，是已進於作業教育之過程的研究；卽前者是作業教育目的論，而後者是帶有教授原理與學習原理的色彩。至於謝布奈的見解有無價值這個問題，有些我已經在討論高特希的學說的時候說過，可以參考；有些非放在教育哲學的立場上作一度詳細的討論不可，此地爲篇幅所限，姑且不談。現在我不拘凱欣斯泰奈的最近的作業學校論是帶有文化哲學的色彩，但是爲便利計，率性在此地將牠略述一下。

凱欣斯泰奈的最近的作業學校論

凱欣斯泰奈的初期的作業教授思想根據於杜威的思想，而他的後期的作業教授思想卻轉變於從文化哲學的基礎而出發。關於這一點，前面已經提過；現在將凱氏站在文化哲學的教育思想之下所改造的「作業學校之方法」略述如下：

文化哲學的作業學校之概念

凱氏以爲所謂陶冶是文化財之獲得，所以他從文化財之構造與個人精神之構造間之關係到達文化哲學的作業學校之概念。他說：「一切文化財是具有牠的精神的構造，所以祇具有與牠完全相同或幾近相同精神構造的，才能夠獲得文化財。並且，文化財，是由與牠相同精神過程而產生的；一句話，將這種精

神過程之陶冶精力潛在地貯蓄於自己之中。這樣地依從相同的精神，那麼，文化財就有所獲得，有所同化，而使那稱為文化財所含蓄的潛在的精力再變化為人格活動之精力。所以這種文化財中所含蓄的潛在的陶冶精力，我無以名之，名之曰「文化財之內在的陶冶價值」。作業學校就是依從這種方法及全部經營之狀態去誘發文化財的陶冶價值之學校。」照凱氏的這樣說法，文化財的構造與兒童精神的構造之研究是教育者之第一個任務。因為如凱氏自己所說「個人的陶冶祇有依從於精神的構造無論完全或部分能夠適合於個人的生活型式之某時期的發達階段之文化財，才能夠做到」的緣故。

凱氏的新見解之價值與缺陷

以上所述的凱氏的這種新見解，因為敍述得過於簡單，也許不容易理解。但是凱氏的這樣說法，牠本身還未曾備有完備的體系，而祇有部分的說明。況且如果我們要懂得文化哲學的教育，又非等到下章敍述「文化的教育」不可。所以凱氏的新見解，祇可以當作本書尤其本節裏所不得不略述的一種史料而已，至於將牠作一度詳細的研究，如同上面所說一樣，非另編專書不可。不過此地有一點不可不說明的：就是凱欣斯泰奈對於作業學校的概念所下的新見解，並非是作業學校的本質問題，乃是方法問題。所以凱氏與謝布奈立於密接的關係之上。如前面所說，高特希與凱氏在教育目的論上大行論辯；然而在教育方法論方面，兩者的差異，可以說祇是對於手工的作業的偏重之程度問題。這樣，作業教育學之對象取了教育方法論的傾向以後，繼續着高特希、謝布奈與凱欣斯泰奈二人就消失像昔日高特希與凱欣斯泰奈相對立之關係，一句話，彼此之間就互相攜手而研究同一的對象了。

本節的結論

綜合本節所論，可見關於德、奧，尤其關於德國方面的作業教育之一斑。就縱的方面論，我們固然可以認定夸美紐斯、洛克、盧梭、弗蘭克、巴西多、撒爾士曼、裴司塔洛齊、斐希特、福祿培爾等，尤其裴司塔洛齊與福祿培爾二人是德國作業的教育思想之先驅；但是具體地採用所謂「作業學校」這一個名稱應用於作業的教育之上，當然是最近代的事。所以我在本節開始時舉出奧的許華勃及德的寒德爾幾人首先採用「作業學校」這一個名稱，而開德國的作業教育之先河。然後再一層一層地敘述到謝布奈與凱欣斯泰奈二人的最近的作業學校論，這就是對於德奧兩國的作業的教育之歷史的考察。就橫的方面論，例如寒德爾與凱欣斯泰奈之互相批評，凱欣斯泰奈與高特希之爭論，以及高特希、濟培爾、步耳革諸人之互相辯駁等等，都是表明德、奧兩國的種種作業學校論有相互影響之處，而沒有一種各自徹底地主張到底的。但是在歷史的考察方面，除掉德、奧兩國外，還有北歐方面的作業學校論亦是與德、奧兩國的作業的教育有一種歷史的關係，例如瑞典所謂 "Slojd" 就是。在種種作業學校論間的關係方面，除掉德、奧兩國的教育學者們外，還有北美與蘇俄等國的作業學校論亦有影響及於德、奧兩國，例如美的杜威及蘇俄的蒲龍斯基就是。現在我既經敘述過德、奧兩國的作業的教育之一斑，為明瞭作業學校的概念之歷史的發達與變遷及種種作業學校論間之相互影響的狀況計，不得不再將北歐、北美及蘇俄的作業學校論敘述一下。

第四節　作業的教育之思想（三）

北歐之作業運動

在北歐的方面，作業學校運動，與其說是注重於思想方面，毋寧說是從事實際方面。具體的說，北歐的作業教育，大抵是以手工為中心而有經濟的意義。不過就中有些作業教育學者的見解，仍然是以裴司塔洛齊，尤其以福祿培爾的教授法為根據，所以現在我將牠放在「作業教育之思想」的節目之下一併敘述，亦無不可。

芬蘭的作業教授運動

在北歐方面，首先提倡手工中心之作業教授運動的國家，當推芬蘭。在芬蘭，一八六六年，由昔哥諾斯 (Uno Cygnaeus, +1888) 的努力，規定手工為師範學校及小學校的必修科目。昔哥諾斯的這種見解，一方面根據於裴司塔洛齊，尤其是福祿培爾的教授法，但他方面實因手工是在地理上孤立的住民之生活所必需。氏所採用的手工種類是「細工」及鍛冶工等而有用於實際生活。

瑞典的作業教授運動

瑞典受鄰邦芬蘭的刺激，在一八七〇年亦利用農民所適用的手工業於作業教授之上。瑞典的作業教授運動，由兩個中心點出發：其一由哥的波耳古 (Göteborg) 出發，是在國民經濟的目的之下；其二由尼斯 (Näss) 出發，是在裴司塔洛齊及福祿培爾的所有的教育的目的之下而主張作業教授。最著名的是尼斯的「斯類特師範學校」(Slöjd-Seminar zu Näss)，在一八七五年為亞伯拉罕遜 (August Abrahamson) 所設立的；但是擔任指導這學校之責的，是在芬蘭受過手工教授的瑣羅門 (Otto Sal-

omon）所謂「斯類特」本來是「熟練」的意味，後來又變爲非職工者的器具的意味。這種學校、在普通科目以外先課以手細工，牠的工具是先用小刀，其次用鉋，復次用鋸，漸次增加到其他工具。牠的根本精神在於一面使兒童有愉快的娛樂，一面操作手細工；最初課以極簡單的，漸次臻於複雜的程度，最後到達所謂「熟練」的境域。牠所以命名爲「斯類特」，實基於此。這樣初期的「斯類特」，確是追求經濟的目的，但後來轉變爲教育學的目的了。

挪威的作業教授運動

挪威亦受瑞典的影響，在一八九六年的學校法規上，規定以「斯類特」爲小學校及高等小學校的必修科。

丹麥的作業教授運動

在丹麥方面，前面所舉的卡斯（Adolf von Clauson-Kaas, +1906），就是作業教授的創始者。卡斯的目的在於謀手工業的向上；他採用適合於他自己國家的要求之方法，無論在家中的一隅或寢室的一隅，都能夠設置手工作業場。照他的見解，以爲工作的作用，第一是助長家政，而增進國民的職業的能力。他以爲欲貫徹這種改革，不可不自少年教起。他更以爲作業的教師有養成的必要。後來他得政府的援助，在哥本哈根（Copenhagen）開辦六星期的作業教師講習會。

北歐諸國作業教授運動之總會

以上所述，是北歐諸國作業教授運動的狀況。這些國家的作業教授運動的趣旨，大都是由家庭經濟、國民經濟的立脚點而出發，而在職業陶冶的意味上所實行的；由經濟的見地去實行作業教授這件事，本來是與義務教育制度有密切的關係，所以一般教育思想家的心中所殘留的問題，就是怎樣地將作業的

教育精練作爲有普遍妥當性之教育學上的教育思想，於是遂發生所謂「作業的教育」思潮。但是北歐諸國的教育家，祇知道將作業教授怎樣地應用於實際教育方面，而未曾發生怎樣地將牠放在教育學上去研究。後來這種作業教授運動一旦輸入於德國，同時丹麥的卡斯又在丹國活動了十多年以後來到德國，於是引起德國的教育行政家及教育學者的注意，而開由作業教授的實際運動轉變爲作業教授的理論研究之途徑。現在將「北歐諸國，尤其將丹麥的卡斯的主張怎樣地影響於德國的教育界」這一個問題重新地敘述一下。

卡斯對於德國之影響

德國普魯士在一八六四年戰勝丹麥，一八六六年戰勝奧大利，一八七○年到一八七一年戰勝法蘭西，國威大振，各國都認德國的戰勝由於教育的振興，於是益加努力於國家主義的教育之普及。德國在一八七二年在所謂鐵血宰相俾斯麥的指揮之下，教育部大臣法爾克（Adalbert Falk, 1827-1900）實施徹底的義務教育制。一八七五年，丹麥的卡斯渡德，宣傳他所主張的作業教授。當時德國在世界博覽會鑒於工業的失敗，急圖振興工業教育，於是卡斯的方法大爲德人所歡迎。一八七六年他從柏林議員士喇得（Schrader）的周旋與鼓勵，設立家庭工業促進會（Verein zur Hebung des hänslichen Gewerbfleiss）。不久，他又受普魯士政府的任命，視察陷於經濟貧窮狀況的奧柏修列亞（Oberschelia）地方。他根據視察結果，作成貧窮救濟案。一八八○年，他受奧柏倫（Oppeln）縣長的任命，在該地方召集會議，報告該地方視察的結果，並力說這種貧窮可以依從少年實際的作業去救濟，而使住民漸漸恢復到富

德國的作業教授運動之開始

裕的狀態。他長於口才，很能演說，不但使一般民衆都來贊同作業教育，而且對於教育界亦給與以莫大的影響。一八八〇年九月，督學官拉德（Raidt）招聘卡斯到恩登（Emden），任該地的教師手工教師講習會（Lehrer-handfertigheitskurse）的指導員。從此以後，得到與德國教師相接觸的機會。

卡斯對於德國的影響，就從後來一九一一年參與薩克森小學校規程及教師養成規程草案的議決一事看來，就可知他的勢力的一斑。在他自己所不期待的方面，他的影響更爲顯著。前述的家庭工業促進會派遣教師黑悟（Julius Höhn）到哥本哈根參觀視察卡斯在該地方所經營的作業教授狀況。黑悟歸國後，卽在柏林創辦作業學校。同時，孤兒院院長維爾斯基（Wilski）亦受普魯士政府的任命到丹麥視察。一八八〇年，教師烏爾班（C. Urban）又從奧柏修列亞的貧窮地方出發到丹麥視察。但是這些視察報告有互相矛盾之處，於是普魯士政府在特選的教育行政家的指導之下，自行遣派委員到丹麥視察；但是這種視察並不能獲得像各方面所期待的那樣的效果。不僅如此，並且委員的指導者一人司奈得（Schneider）於一八八〇年十二月二十五日在下議院席上提出對於家庭作業的疑問的意見。然而另一方面，前述的視察委員及維爾斯基等再赴瑞典視察。在這時代，瑞典的尼斯的師範學校校長瑣羅門對於德國的視察員與以最有力的影響，而惹起德國一般教育家的注意。

德國受了北歐諸國作業學校運動的影響之結果

如上所述，德國作業學校運動受了北歐諸國的刺激與影響，實匪淺鮮，就中受了這種刺激與影響，對於德國作業學校運動有重大的貢獻，在德國作業學校運動史上所不可不特書的，是下議院議員斯懲克

斯懇克多爾夫的傳略

多爾夫博士（Dr. Emil von Schenckendroff, 1837-）。

斯懇克多爾夫生於一八三七年，既長，任士官職，因病辭職；後來被選爲下議院議員，他亦在與柏修列亞地方活動而努力於貧窮的驅除；並在一八八〇年參加政府委員往北歐視察教育。他鑒於自己的經驗而力說健康的價值，一面主張實際的教授，一面奬勵兒童的遊戲。他在一八八〇年就認實際的教授是對於學校的時代之要求，而極力發揮實際的教授對於全部生活所有的價值與意義。他雖非漠視個人的教育，但是站在國民教育的立場上，看準將來的德國是在於工業及手工業，而主張欲養成這兩種的國民，不可不實行作業教授。一八八一年，依從他的努力的結果，在芬哥斯騰（Pfingsten）組織手工及家庭作業的中央委員會（Das Zentral Komitte für Handfertigkeit und Hausfleiss）。這委員會每年舉行大會一次，繼續努力於活潑的作業教授運動。一八八六年，這委員會在司徒嘉德（Stuttgart）開第六次大會，改名爲男兒童手工的德意志協會（Deutscher Verein für Knabenhandarbeit）。一八八八年，他刊行機關雜誌男兒手工作業（Blätter für Knabenhandarbeit）。這雜誌的歷任總編輯是勞梅爾（Raumer, 1783-1865）、革次（Götze, 1837-1897）、斯懇克多爾夫、帕皮斯德（Pabst, 1854-1918）、塞發得（Seyfert, 1862-）等。一九一二年，帕皮斯德任總編輯時，將這雜誌改名爲作業學校（Die Arbeitsschule）。以後經過庫涅爾、喜爾得布藍（Hildebrandt, 1824-1894）等，現在是耶拿大學教育學正教授謝布奈當總編輯。這雜誌就是在今日還是德意志的一種有力的教育雜誌。

北歐諸家的意見之德意志化

綜合以上所述，所謂作業教授運動實發源於北歐諸國而北歐諸國的教育家尤其是丹麥卡斯的意見一輸入德國以後卽變成爲德意志化而形成所謂「來比錫式」(Leipziger Methode) 的作業教授，如上面所說，一面組織德意志工作教育協會，一面刊行作業學校雜誌，或者經過那一班參與來比錫手工師範學校的設立與經營的諸氏（卽上面所舉的作業學校雜誌的歷任總編輯）到達勒味尼克（Löweneck）等，無一不尊重手工的作業之表現的意義與價值。以後又有使手工的作業與數學或物理相結合的諸家，及依從手工的作業與圖畫之結合使完成「到達趣味的教育」之所謂「藝術教育論者」們（參考前章第三節），亦無一不高唱手工的作業有「徹底的勞作」(durcharbeiten) 的必要。此外還有社累耳 (Heinrich Scherer, 1851-) 及其一派，一方面將外部的事物變成爲內部化之要求，同時他方面又強欲將內部的事物變成爲外面化；在後一方面，依存於由手工的作業，使觸覺與筋覺成爲敏銳的之「工作教授」的這種意味，重視普通教室內的實科教授上所有的手工的作業。有些以賽尼希 (Seinig, 1861-) 爲中心的一派，在多特蒙特 (Dortmund) 作業學



Hermann Lietz

德國的教育思想發生之原因

校努力於活用手工的作業爲教室內的「工作教授」。有些由利次（Hermann Lietz, 1868-1919）的「田園教育塾」（Landerziehungsheim）所代表的許多田園學校的實施者們，認爲有重大的影響及於農事與手工的教育的極力去獎勵牠。更有些由厄斯得拉希所代表的「徹底的教育改革同盟」的人們在根本趣旨上與蒲龍斯基（見後）相接近，而主張由農事及手工而出發之「生活教育」。

如上所述從「斯類推」主義起，迄於「徹底的教育改革同盟」止的一切作業的教育思想，大抵都是與伴着國家主義的勃興所發生的義務教育制度有直接的關係，同時又有家庭經濟與國民經濟的背景促成牠的實現。所以無論北歐諸國自身及受着北歐諸國的影響之德國的作業教授，大抵又是以手工的作業爲中心。這樣以經濟的見地爲根據，以手工的作業爲中心，是否始終適合於德國的教育學者的思想：擴大些說，是否適合於德國的一般國民性的要求呢？就德國的一般國民性而論，他們的國家社會如同一般國家社會一樣，無論何種事情，都是爲經濟生活所支配或所決定，然而他們因受了多年傳統下來的所謂「理性主義」的薰陶，所以在表面上他們總不肯承認經濟生活是一切事情之最後的決定，而常常表示着在理性的、非經濟的方面求生活，尤其大多數教育學者是這樣。從來所謂「理性主義」多少偏重於知識方面而有「主知主義」的別稱，所以從來的德國教育學者，例如海爾巴脫等，不注重於有經濟的意味之手工教授。但是自第十九世紀後半葉以來，從前的「主知主義」的思想漸漸轉變爲一種所謂「主意主義」的思想了。這種「主意主義」的思想是以自己活動爲中心；在教育上，是以尊重兒

塞德爾對於德國的作業教育思想之糾正

童的活動為事。因為這種「主意主義」的教育思想以自己活動為中心，並且尊重兒童的個性與活動，所以他主張作業教授。然在另方面上講，所謂「主意主義」，亦不外乎是一種「理性主義」，不過不像「主知主義」以知識為出發點，而是以意志為中心的而已。因為如此，所以「主意主義」的教育思想如同「主知主義」的教育思想一樣，不贊成有經濟的意味之手工教授。不消說，別個教育學者，就是極力主張以手工教授為主要科目的凱欣斯泰奈，如前面所說，後來因受高特希的再三反對與攻擊，亦極力擴張作業的概念，認各科都有作業教授之作用與價值，不過對於手工教授仍堅持到底地認為可作必修科目而已。因此，可見德國的作業教育思想，決不是完全地模仿北歐諸國的作業教授方法而絲毫地不加以修正與擴充的。況且在事實上，德國的作業教育思想，大部分是德國教育學者們自己所有的獨特的見解，並沒有與北歐諸國的教育家們的見解相雷同。

除掉上述的德國的國民性自有一種獨特的精神外，在德國的作業教育思想上，瑞士的塞德爾的作業教育思想亦不無影響。如前面第一節裏所說，塞德爾指摘當時對於作業教授之反對論者是陷於將作業教授與卡斯運動為同一物之誤謬。他將作業教授論分為三類：即（一）立於經濟的見地的，例如卡斯的主張；（二）主張作業之形式陶冶價值——圖課作業與理論的教授之結合；（三）主張作業可以作為調和的人類陶冶上所不可缺少的手段，例如盧梭及裴司塔洛齊的主張。他對於最後的一種見解是贊同的。具體的說，他以為「作業教授決不是與一般的人類陶冶相矛盾，乃是一般的人類陶冶上之一種手

段。但是牠不僅不是爲除去社會的貧窮之空想的一個手段，並且是有最高的最深的之教育的意義。」顯塞德爾的最後一句話看來，就可知他是明明白白地爲着德國普魯士政府採用卡斯的方法去救濟奧柏修列亞地方之貧窮而下警告的。塞德爾除掉對於一般的反對論之答辯外，還有關於經濟的、機會的及法的乃至教育及教育家的反對論之答辯都是很有價値的，現在補述於下：

經濟的反對論之答辯

塞德爾對於有些人以爲「作業教授對於大多數職工會惹起危險的競爭」的論調，有如次的答辯：「作業教授並非將學校工場化，所以沒有這樣的危險。」他又對於有些人以爲「作業教授不利用分業，是反文化的」的論調，有如次的答辯「作業教授是彌補分業的缺點，所以是文化的。」

機會的及法的反對論之答辯

塞德爾對於機會的及法的反對論有如次的答辯。有些人說「作業教授，在家庭上已經有充分的實行。」他答說：「家庭是缺乏使作業發生愉快之感。不僅如此，並且在作業上沒有使牠惹起興趣之方法與理論。」有些人說「父可以教子以手工業、」他答說「這樣的事，在現代是不可能的。」有些人說：「以作業教授爲義務科，是毀害親權。」他答說：「第斯多惠曾經表示過這樣的論調，但是國家爲全體市民打算去遂行個人所不能遂行的任務，這並非侵害任何個人的權利。」有些人說「農夫的子弟不需要作業教授。」他答說：「小學校科目，並非依從於有無直接的效果及於某種階級而決定的，乃是依從於對國家社會有怎樣的效用而決定的。」並且他反問：「歷史及地理對於農夫有怎樣的直接的效用呢？」

教育的及教育家的

塞德爾對於教育的及教育家的反對論，有如次的答辯。有些人說「學校的目的，是在於抽象的教授。」

反對論之審辯

他答說：「如果是這樣的，那麼，作業教授就是牠的最重要的手段。」有些人說：「小學校裏所採用的科目，不可不作爲全體國民所共通的生活之準備。」他答說：「若要全體國民有共通的生活，大抵不外是工業的作業。」有些人說：「體操一科，已經夠了。」他答說：「體操的主要目的，是在於養成對於社會及國家有能夠遂行義務之健全的身體之人。所以體操教授對於社會生活之目的是間接的。但是作業教授對於社會生活之目的有直接的關係。所以體操教授不能夠替代作業教授。反而有十分的考慮之作業教授使體操化爲無用的。」有些人說：「學校早已有作業了。因爲許多科目，若從機械的方面講，就是作業。」他答說：「若照這樣的說法，那麼，作業教授却是使其他一切教授化爲無用的。因爲若從機械的方面看來，牠是一種精神的活動的緣故。」有些人說：「野外的直觀教授已經夠了。」他答說：「這當然是必要的，但是製造物品是更有興味，更屬必要。」有些人說：「作業教授不能夠除去現代學校之不衞生的弊害。」他乃引用盧梭的話「活動分爲學習與作業之兒童比之不絕的學習之兒童更迅速地容易地學習的。由此足以證明那種所謂「作業教授是增加教授時間數」的反對論調，是不能成立的。」有些人說：「兒童期是遊戲。」他答說：「這簡直不理解兒童的本性。原來兒童愛好作業、造形及建築等。」有些人說：「學校有實行學生的作業教育的準備之義務，但是實際上並沒有將學生放在作業中去訓練之義務。」他答說：「國民並非用文學、科學、藝術去求生活，乃是依從作業而生活。所以從國家的見地看來，作業教授是必要的。不僅如此，並且兒童有些長於理論的知識，有些長於實際的活動。所以在理論的教授以外，遂有課以作業教授

的必要。尤其現代的弊害，在於無論誰都有自由地選擇職業的傾向，而這樣的傾向是養成最危險的高等遊民。所以欲防備這樣的危險，除非依從作業教授使兒童向着適應他自己的素質之職業而活動。」有些人說：「作業教授是貶損教師的品位。」他答說：「凡對於實際的作業有心得這一件事，並非貶損教師的品位，反而提高他的品位。」

塞德爾的種種答辯之價值

以上所述，是塞德爾對於作業教授反對論的辯駁。這種辯駁，除掉可以維持他自己的關於作業學校的主張外，同時還能夠代德國教育界減少無謂的反對與答辯的糾紛。所以德國教育界所提倡的作業的教育思想，好像「雨後春筍」一樣，未嘗不是塞德爾間接的影響之功。塞德爾雖是瑞士人，然而居住瑞士境內的一部分人與德國國民有同一民族的關係與同一的國民性，所以塞德爾的見解，除掉小部分含有社會主義的色彩而含有經濟的意味外，其餘的大部分的思想簡直可以代表德國的教育思想。所以在一九二〇年六月十一日到十九日柏林所召集的德意志全國學校會議，塞德爾是作業教授問題報告者的一人，決非偶然。再單就塞德爾與凱欣斯泰奈二人的關係而論，據竹井氏的考察，以為兩者絕無關係，因為塞德爾的作業學校論一書早已絕版，而凱氏完全沒有得讀塞德爾的著作的機會；假使凱氏讀過塞德爾的著作，他亦必定從他自己的立場而出發，獨立地發展作業學校論。據我個人的意思，以為竹井氏的話未必盡然。因為凱、塞是同時代的人，並且兩人所居的地方相距並不很遠，在歐洲這樣的交通極便利的地方，彼此之間，焉得不在無形之中互相傳遞呢？況且凱、塞兩人互相爭辯之點，祇在於爭作業學校論的先驅，並非

辯論關於作業學校論的有無相異的地方。由此，可見凱、塞兩人對於彼此的作業學校論是互相默契的。

美國杜威亦有影響於德國的作業教育思想

照上面所述的話，德國的作業教育思想，逐漸地脫離北歐諸國的作業的教授意見而變爲德國式的作業的教育除掉歸因於德國的國民自有一種獨特的精神外，瑞士的塞德爾的作業教育思想確有幾分影響。除此以外，美國杜威的作業教育思想，亦影響及於德國，尤其影響及於凱欣斯泰奈的作業學校論。這是凱氏自己所承認的，更無容疑。

實科與作業之關係

但是還有一點須先敍述的；就是第十九世紀後半葉的自然科學及產業技術之長足的進步，亦是促進德國作業教育思想發達的一個重大的原因。所以在教育思想上，發生尊重實科的論調。原來所謂「實科」與所謂「作業」有密切的關係，所以作業學校論當然會與實科尊重論相結合的。

德國的作業教育思想發生之結論

綜合德國作業教育思想發生的背景，竹井氏曾列成一表，足資我們參考，現鈔錄於左：

社會事情 → 教育問題 → 教育的要求 → 作業教育、作業教授

一 國家主義（社會主義）→ 義務教育 → 職業陶冶（勞動者的女子多）→ 作業科 ｛手工的作業教授／工業的作業教授（社會主義）｝

二 主意主義的思想 → 教授法 → 活動之尊重（自己活動）→ 作業原理

二 主意主義的思想 → 訓育 → 勤勞之尊重 → 作業科

三 自然科學及產業技術之發達 → 教科目 → 實科之尊重 → 作業原理

右表雖是竹井氏專爲德國作業教育思想的發生而製成，然而牠的形式可以適用於任何國家的作

業教育思想之演進的狀況，不過各國的社會事情各有各的歷史背景及現在境遇，所以牠的內容不免有多少的差異。上文已經將歐洲，尤其將德國的作業教育思想敍述得相當詳盡，可以告一結束，現在再進而敍述美國的作業教育思想。

美國的社會情形

美國是一個新興的國家，牠的土著民族紅印度人早已不復生存，現在所謂亞美利加民族，可以說完全是由歐洲移殖過來的；因此，所謂美國，不過是歐洲人的殖民地而已。因爲如此，所以在歷史上講，美國的凡百事業，無一不與歐洲有淵源的關係。但是在另一方面看，美國自有牠的環境，所以凡百事業又不得不適應牠的特殊環境而設施。現在我不說別些，單說教育吧。美國的教育，簡單地先說一句，是一種實利主義的教育；但是因爲如上文所說，美國的國家與歐洲有一種歷史的關係，所以牠的教育思想裏面，就一般而論，仍不免含有幾分歐洲的人文主義教育的色彩，所以我們稱美國的教育爲「實利的人文的教育」，自無不可。（參照本書前編第十章第六節）現在姑再返觀歐洲的教育思想，雖則提倡任何新主義的教育，無論個人的教育或社會的教育、人格的教育、或藝術的教育、作業的教育或下章所要敍述的文化的教育，牠的骨子裏仍然是以人文主義爲中心；因此，我們對於歐洲的任何新主義的教育一律地首冠以「人文的」字樣而稱之爲「人文的某某教育」，亦無不可。美國的教育所以與歐洲的教育有區別，就不外乎此。

美國的作業教育思

如上所述，美國的教育既是以實利或實益爲中心，而所謂「實利」或「實益」又是與所謂「作業」

想之發生

有密切的關係，所以作業的教育思想之發生，就時間論，美國比歐洲早（這是與被稱為作業的教育之歐洲代表者凱欣斯泰奈相比較）；就範圍論，美國比歐洲廣（這是因為歐洲的作業教育祇限於小學校，充其量亦不過推及於補習學校而已；但是美國的作業教育幾乎擴充到大學教育），決非偶然的。美國的教育學者中首先唱導作業的教育而且恃一種強有力的主張者，當推杜威。但是杜威所以要唱導作業的教育，除掉美國的歷史背景與社會情形有以促成外，還有詹姆斯的實用主義哲學做他的根據。什麼是實用主義哲學呢？這個問題的詳細說明，當然非本書所能範圍，可以讓諸西洋哲學史去紹述。不過現在為引起下面所將討論的問題——美國的作業教育思想——計，不得不對於所謂「實用主義哲學」姑作一度簡單的說明。以下幾段，就是對於「實用主義哲學」的敍述，同時說明實用主義與作業的教育思想有什麼樣的關係：

實用主義之特徵

實用主義（Pragmutism）反對主理主義或知識主義，可以說是主意主義或行動主義。普通所謂「真理」，大都被人們解為自己的觀念與對象相一致，或思考與實在相合一的狀態；他們大都以寫象的狀態——事實或實物之不謬的描寫——為真理測定的尺度。然而實用主義不是這樣具體的說，實用主義以為真理，不外是我們發表某種事物時候之目的，而且在牠所實現的結果對人生有價值的時候，才認為真理之價值。至於真理本身，在實用主義看來，並沒有什麼價值，祇有什麼目的為所實現，才可決定牠的價值；人類的一切真理，都不外對於行動性質有效用的事物。實用主義又以為：一切認識固然並非都直

接的對於行動有效用，科學上的研究固然亦有不能夠直接的應用，而且與實用相距很遠；然而若從牠作爲增進他項知識的根據，或者使與新思想發生結合這點看來，那麽牠在行動上，就有莫大的關係了。實用主義並非認眞理是靜的，而是動的；牠以爲眞理的價值存在於「可得而爲之」之事之上。假定某一種發表與過去很少關聯，根據亦很薄弱，然而假使牠在將來可以促進知識及行動，而能認識前途的曙光，那麽，這就是有價值，亦就是眞理。我們的主張適當與否，完全由將來的檢證而決定。

絕對的眞理之否定

實用主義以實際上的結果或生活上所必要的滿足爲眞理之要件，在這一點上，與知識主義迥然不同。此外，兩者間之顯著的差異，在於一則否認終極的眞理——永久眞理，一則承認牠的存在。換句話說，實用主義否認永久的眞理之存在，而主張眞理存在於不斷的運動狀態。知識主義或主理主義以爲眞理從最初時起就已完成存在着；但實用主義以爲眞理存在於生長成育的狀態之中，其成就實有待於將來。總之，所謂絕對眞理及已經完成的實在，在實用主義，決不肯加以承認；以爲眞理不過是限界的概念，不過指示適在前方之目的點而已。實用主義欲努力促成這種目的之實現，使心的生活脫去好像「影」似的存在，而離開無力的狀態，使人所有的最高勢力爲環境的建設而活動。但是人類的生活究竟爲什麽呢？如果世界沒有將來，人類不干與將來的一部分，那麽，生於現世的人類的生活，簡直無異於蟲類的蠢動了。我們向前生活，而決非後退，我們實爲一定的目的而努力奮鬥。各種學說與各種哲學體系，祇有適合於這種目的，才是正當的。所謂「適合目的」，乃是判斷的根據；各種原理與規律祇在發見牠的效果時，才能被認定。

實用主義哲學之創始者

將「實用主義」一語應用於哲學上的，是美國的皮阿斯（C. S. Peirce, 1839-1914）。皮阿斯在一八七九年首先倡導觀念與概念的意味存在於牠所發生的效果之上。後來詹姆斯更闡明皮阿斯的主張，並使牠發揚而成為一種亞美利加的哲學。照詹姆斯所說，行為依從觀念的指導而有所實行，所以在生活中，觀念或思維是行動着的。這些事物上所有的眞理依從於有利於其本來的目的上的行為而決定。照這樣說法，可知實用主義富於相對的、經驗的及多元的性質，而置生活的事實於知識之先；並且，所謂「生活」是指自然的生物學的生活而言；明顯的說，是指對於環境的適應而言。因此，我們稱實用主義為「主意主義」或「行動主義」。

實用主義之影響

實用主義經詹姆斯確立以後，不僅在哲學上佔有勢力，就在其他方面，例如宗教、倫理、心理乃至教育等，亦無不應用。在心理學方面，所謂「機能心理學」、所謂「行為心理學」，就是以實用主義為根據的。在教育方面，所謂「作業學校」、所謂「工作教授」，亦都是以實用主義為出發點。本來行動哲學的實用主義與行動的教育互相提攜，乃是很自然的事；在實用主義發源地的美國，這兩者更有鞏固的團結。據實用主義的見解，以為教育必須依從這種主義而施行，才能適合少年的興趣而促進他的活動。實用主義者的教育觀以為：

目的之知覺與興趣及努力

「目的的確定，是與興趣相關聯的；教授如果依從實用的見地而施行的地方越多，則牠越加有興趣。請以事例說明：從前有一工人到一農夫處求職，商定工資若干以後，這農夫就命他所僱的工人將堆積在

庭園一隅的木料移置到他一隅。這人依僱主的命令去做；做畢工作以後，時間還早，因再請續做他事，於是這僱主又命這工人將所遷的木料重新移到原處；但是這工人嫌惡這工作，不告而走了。這工人既得了糊口之道，爲什麼又要走呢？這就是因爲做無目的的工作而生不愉快之感，比之爲飢餓所迫更覺難堪。現在的學生對於工作毫無興趣而且不注意，豈不是與上文所說的事情含有同一的原因嗎？學生雖能記憶文字、分析文章，然而因爲不知道目的所在，所以沒有感得什麼興趣而欲停止這樣不愉快的活動。但是依從實用主義的意思，使學生理會最後的目的並明瞭他達到這個最後的目的之小目的，那麼學生的態度自必一變。盧梭說得好：「常將某事項教授學生時的候，應該先使他明瞭牠的用處。」關於這件事，就在現在，仍當注意。實際上，沒有效果的事物終歸消滅，這是經濟上的原則。如果不能夠滿足人的心情上的要求，或者不能夠適應人的活動性，那就沒有教育的價值了。那種視人爲被動地陶冶着的，乃是一種謬誤的思想。沒有自力的活動，不是真的陶冶；我們應該排除萬難，力謀這種思想的普及，使國民精神有所貫徹。」

實用主義教育學者

以上所述，是一種實用主義教育觀。這種觀點，爲詹姆斯所首先唱導。具體的說，詹姆斯力說教育之實用的價值，而且高唱本能活動的必要。自從詹姆斯唱導這種學說以後，一般教育學者如響斯應，而尤以杜威爲代表。杜威所謂「工具主義」（Instrumentalism），實在講，就是詹姆斯所謂「實用主義」，不過對於牠的根底再加以多少生物學與社會學的見地而已。現在先述杜威的傳略與學說如左：

杜威的傳略

杜威（John Dewey），一八五九年十月二十日生於弗蒙州（Vermont）的柏林頓（Burling-

ton)城。一八七七年畢業於本州大學。畢業後，在鄉間教學兩年。一八八二年進霍鏗士(Johns Hopkins)大學研究；一八八四年得哲學博士學位；同年秋，到密歇根(Michigen)大學任哲學講師。一八八九年，到



John Dewey

米尼梭太(Minnesota)大學任哲學科主任；明年，密歇根大學重聘任哲學科主任。一八九四年，到芝加哥大學任哲學科與教育科主任。他在芝加哥大學創辦一個試驗學校，起初祗有初等小學校，後來一直辦到大學預科。他的教育學說，就在這個試驗學校開始實地試驗。一九〇二年，芝加哥大學將附屬的預備學校與教員實習學校歸併，合稱爲教育學院，請杜威任院長。一九〇四年，哥命比亞大學請任哲學正教授。從一九〇四年起一直到一九三〇年止，二十七年間，繼續在哥命比亞大學服務。中途，在一九一九年，訪問日本；同年，來華講演，約留二年之久，我國教育界受他的影響很不淺。他返美以後，不多時，又到土耳其視察講演，贊助新土耳其的教育的改革事業。一九二八年八月，他爲視察蘇聯教育制度起見，又親往蘇俄。歸國後，於該年十一月十四日起在新共和國(The New Republic)雜誌上接連着發表六回的論文；翌年，再以蘇俄印象記與革命的世界(Impression of Soveit Russia and The Revolut-

ionary World）爲題發刊單行本。這小册的前半部，除蘇俄外還將墨西哥、土耳其及中國等包括在內；後半部是專論蘇俄的事情。他對於蘇俄的贊美，無微不至，頗引起美國人士的非議，然而他不顧一切，只照自己的意思發表。杜威今年享壽七十有四，在他七十年的時候（即一九三〇年十月），他的門弟子集資爲他觴壽，在哥倫比亞大學裏爲杜威鑄半身像，以作紀念。翌年即一九三一年，他因年老隱退，哥倫比亞大學贈以名譽教授，按年給與年金。杜威的教育學說對於美國教育界的影響很大，幾乎沒有一個人不奉他的教育學說爲圭臬，所以有「教師之教師」（The teacher of teachers）的稱譽。他的著作除一般哲學不計外，關於教育方面的很多，著名的有我的教育信條（My Pedagogic Creed, 1897），學校與社會（School and Society, 1899），學校與兒童（School and the Child, 1900），兒童與課程（Child and the Curriculum, 1902），倫理學（Ethics, 1908 與 Tufts 合著），思維術（How We Think, 1909），德育原理（Moral Principles in Education, 1909），教育叢論（Educational Essays, 1910），達爾文在哲學上的努力及其雜論（Influences of Darwin on Philosophy and the Essays, 1910）興趣與努力（Interest and Effort in Education, 1913），明日的學校（School of Tomorrow, 1916 與他的女兒合著），民本主義與教育（Democracy and Education, 1916），試驗的論理學（Essays in Experimental Logic, 1916），創造的智慧（Creative Intelligence, 1917 與 Moore 等合著），哲學的改造（Reconstruction in Philosophy, 1920），人性與行爲（Human Nature and

Conduct, 1923)，經驗與自然（Experience and Nature, 1925)，公衆與其問題（People and its Problems, 1927)，教育科學之源泉（The Sources of Science of Education, 1930)，教育上錯綜之除去（一九三一年出版，原名待考）等。

杜威的學說內容

照上面所述，杜威的教育著作非常宏富，涉及的方面又很廣大，我們欲將他所有的著作都加以摘要，勢所不能。好在他的著作，我國已經有許多譯本，此地似無需多贅。現在祇就「作業的教育」這一命題，由他的著作中選擇出幾本最重要的教育書籍，再由這幾本重要的書籍中選擇與作業的教育有密切的關係之點敍述如左：

杜威的教育信條

杜威在我的教育信條一書裏，以爲第一、教育是助長人類固有的發展力而使牠完成的工具。教育的過程是使各個人參與人類社會的觀念。所以真教育祇有一種，就是要兒童被種種社會環境的需要所引起的活動，才是眞教育。第二、學校是一種小規模的社會組織，所以學校生活可以作爲社會生活。教育既是在社會生活上進行，學校亦是一種團體生活，凡是使兒童能夠將來得益的「人類的遺產」，運用他自己的能力爲羣衆謀福利的各種潛力，都存在於這個小的社會團體裏面。簡單的說，教育就是生活，並不是預備將來的生活。第三、現在學校科目中有關係的中心點，不在理科，不在文學，亦不在地理或歷史，而在於兒童自己的社會生活。第四、教育是使社會進化與改良的根本方法，因爲教育是根據於社會觀念而支配個人的活動。

杜威對於生活與教育之解釋

⑥杜威的教育學說，可以拿兩句話來包括：一是「教育就是生活」；一是「教育就是繼續不斷地重新組織經驗，要使經驗的意義格外增加，要使個人保持運動後來經驗的能力格外增加。」杜威對於生活與教育的解釋，在民本主義與教育一書第一章裏說：「所謂生活，就是向環境施行動作之自新的歷程或是約束環境之自新的歷程。」他又說：「所謂生活的繼續不斷，即是使環境對於生物需要之繼續不斷的重新適應。」他又說：「廣義的教育，乃是使社會生活繼續不斷的方法。」他更總括的說：「生活之本然的要求，就是要努力地使他自己繼續不斷地存在着，因為這種繼續是要不斷地依從更新去確實地保持着，所以生活就是自己更新之過程。教育之有關係於社會生活，如同滋養料與生殖之有關係於生物的生活一樣。這種教育在基本上說，是有由交通（Communication）而傳遞經驗的意味。所謂「交通」，乃是一種歷程，使人們彼此參與經驗，直至個人的經驗變成為公共所有物而後已。」

杜威對於作業之解釋

杜威對於上述的這種教育的意義，很注重作業（work）的教育，但是他以為作業不是苦役化的意味，而是一種遊戲化乃至藝術化的意義，所以他視遊戲與作業簡直是同一之物。他在同書裏課程中的遊戲與作業一章（即第十五章）中說：「遊戲的目的，並非在於對着所產生的結果而確保行為的繼續；乃是祇以向着同一的方向而進行的活動自身為目的。活動越加複雜的時候，對於一次復一次所產生個個結果越加格外注意，於是活動的意義亦因而增加，這樣，遊戲就漸漸變成為作業了。如果作業與遊戲都能夠離開不良的經濟狀況，那麼兩者都是一樣自由的，都是在本身上有內的動機。祇有不良的經濟狀況，才

使遊戲變成爲富有的人所享受的無益的消閒品，才使作業變成窮苦的人所擔負的苦役的工作。總之，在心理的方面作業不外「將意識地所期待的結果看作生活本身的一部」之活動。但是在活動的結果在於活動以外的目的，視活動不過是達到這個目的之手段的場合，那麼，這時候的作業立刻變成爲苦役的工作了。作業是爲「含有以活動本身爲目的的遊戲成分之藝術的要素」所充滿的，固然在習慣上沒有這樣的說法，然而在實質上確是這樣的。」

學校與社會

學校的作業教育之必要與宗旨

杜威在學校與社會一書裏，關於作業的教育，還有如次的議論：

「自從社會生活發生大變動以來，教育上的要求亦隨之發生大變動。從前的家庭，在簡單孤立的狀態之下，對於兒童教育很爲便利。這時候的兒童能夠直接地觀察社會上他人做事，並且在家庭上幫助父兄從事操作，這事在教育上實有莫大的利益。然而在今日，像從前的家庭上所有的那樣的生產的作業已經漸漸離開家庭，而集中於不容易窺見其內容的工場，所以兒童不復能夠觀察社會上他人作業與事務，因而沒有得到練習關於作業的判斷力、發明力及計劃的精神之機會。在庭園內與動植物相接近而飼養牠栽培牠等事，在都會上亦漸漸到了不可用。所以在學校裏，特別地應用作業使少年與實際的生活保持關係，在今日實所必需。手工業被採用於學校之內，早已經實行過，但這目的，無非在於滿足活動衝動，發展實際的精神，以作襄助家業、圖謀生計的準備。這種思想，未免失之偏狹，而不了解學校所以需要手工業的眞意義。學校應該爲眞正的活動的共同生活的場所，而惹起或培養對於社會的必要及其任務之精神。因

此，我們主張在學校裏採用共同製作的作業；因爲這種作業是社會發展上之最大要素，而且最適於培養這種精神。現在的學校，不過略備有社會的精神之發展上所必要的條件之僅少部分而已，牠徒使學生傾向於個人的利己的方面而刺激其名譽心，尤其養成他們有互爭優勝的努力。但是在施行共同的作業的地方，可以發展學生團體之全體的能力，使作業衝動能夠自由地發動。共同作業可以一新學校之精神，使學生了解共同生活的組織，而培養他們有尊重這種組織的精神。關於這一點，一般採用作業者增加重視，而不可僅置重於經濟的效果。

學校改良之必要

「現今的學校，第一、不可不本於社會的任務，第二、不可不本於學生的眞性質與必要而加以改良。使學生靜坐在狹小的凳板上，守着受動的狀態，那是不適合於少年的性質，而亦非他們所必要的。在工場、實驗室、庭園、原野、森林中，或在共同散步，爲教師者必須應順「以兒童的活動及其完全爲必要」的情況，這實是擴大眼界之道。兒童要由生活或由有關聯於生活之處而學習。兒童在他的本質上或在他的內部的衝動上是活動的；所以若視手的作業爲補助的、副次的，使他沒有什麼計劃，隨便施行，那是誤謬的。教導及訓練之一部分存在於作業之內，因爲作業要有深切的注意、忍耐與勤勞。人類所有的主要衝動計有四種：（一）交際的衝動，（二）構造的衝動，（三）詮索實驗的衝動，（四）技術表明的衝動。這種種衝動都是人類之健全的發展——所必要的活潑的衝動，決不可輕視，尤不應該妨害牠或壓迫牠。對於兒童應該容許他有兒童的生活。兒童現在所需要的事物與他後來成人時所需要的事物決沒有衝突。想像生活與實

際生活不可不並行顧慮而加以實貫。想像好像涵養兒童精神的空氣；如果兒童的生活是充分的，那麼這種想像越加活動，越加適於發展；就是感情生活亦由是而越加進步。」

學校內作業教育之目的

杜威在同書裏又繼續的說：「學校裏的作業，並非是勞苦工作 (busy work) 的意思，亦不是防止兒童懶惰及惡作劇的學習，乃是一種活動的型式 (the mode of activty)，且是社會生活上所必要的業務，例如販賣、烹飪、裁縫、紡織等是。作業之心理上的根本的要點，在於保持知識與實際的經驗之平行。作業的時候，不僅手、足、耳、目等各種器官同時活動，而且觀察、計劃、考驗等精神亦兼而有之。因爲不如此，不能成事。由此，可見作業的目的，並非在於外的經濟的方面，而在於作業本身，使兒童的身心不絕地活動，以助長其發展。」

作業的種類

杜威對於學校裏所採用的種類，在民本主義與教育第十五章裏又有如次的議論：「我們祇要閱看已被學校所採用的作業目錄，便可見我們關於這一類的資料怎樣的豐富。我們學校裏的手工，有些用着紙的，有些用着硬紙片的，有些用着木塊的，有些用着熟皮的，有些用着布的，有些用着紗線的，有些用着泥沙的，有些用着金屬的，有些用着工具，有些不用工具。至於採用的進行的程序亦有許多，例如疊摺、割截、穿刺、量度、陶鑄、模造、製型、使熱、使冷，以及鎚、鋸、銼、刀等等的運用。至於作業的種類亦有許多：除許多種類的遊戲與競技以外，可以舉例的，如戶外小旅行、園藝、烹飪、針黹、印刷、訂書、紡織、油畫、圖畫、唱歌、演劇、講故事、誦讀、書寫等等，——這種種事情都是作爲具有社會目的的主動作業，不是僅僅用來練習技能，以應將來的使

用的。

「上面數了這許多種類的作業：教師的問題就是使學生從事這類作業，不但能夠獲得手工的技能與專藝的效率，不但對於所完成的工作覺得有目前的滿足，不但可備後來的應用，所最注意的是由此所得的教育上面所說的這許多效果都是附屬於教育所謂教育，是指智力的結果與社會化的習慣的養成。」

作業的教育之效果

作業的教學法

杜威對於作業的教學法在同章裏有如次的議論：「教師往往要學生硬照他的命令去做，這是因為教師「不自覺地」猜疑學生的本來經驗，所以才過分地應用外面的制裁。這種不自覺的猜疑，不但見於教師的命令，亦見於教師供給學生的材料。學校裏的實驗室、手工室、福祿培爾的幼稚園、蒙特梭利式的兒童室等，都怕將原料供給學生。他們所給與學生的材料不是原料，乃是已經經過別人用心做得完備的材料。普通在學校裏的「書本的學習」有這種要求；現在這種要求亦見於主動的作業所用的材料了。這種已經經過別人用心做得完備的材料，能夠制御學生的動作，使他避免錯誤，這是真確的事實。但是要想學生運用這種現成的材料，就可獲得造成這種材料所有的智力，這便是妄想。學生必須從粗率的材料做起，想法利用，使適應於所欲達的目的，才能夠獲得這種智力。普通學校裏太注重已經造好的材料，使人過於張大「數學的特性」(mathematical qualities) 所應有的效用，因為他們以為學生運用具體的物質，能夠因知道大小、形式與由此引伸的比例與關係而裨益到他的智力。但是我們要明白，學生必須從事

學生作業時要注意的事情

「有目的的作業」，這種目的使他不得不注意這些數學的特性，由這樣得來的關於數學的特性的概念，在他看來，才有明澈了解的意義。學生作業的目的，越與日常經驗所需要的目的相近，則學生由此所獲得的知識越加眞實。如果學生作業的目的僅限於證實數學的特性，學生由此獲得的知識不過是專門的性質，不能夠應用於生活的經驗。

「學生對於他所從事的作業，須注意於他的全部分。……所謂要注意全部分，在教育的作用方面並不是指物質的事情。在知識方面，要使學生能夠注意全部分，全恃他對於作業有興趣。能注意全部分是指性質而言；是說作業的情境能夠喚起全體的注意。如學校太偏重於養成有效率的技術的技能，不管目前的目的是什麼，往往使學校所規劃的練習與目的劃分而不相聯絡。……裴司塔洛齊主張應使學生主動地應用他們的感官，不應該使他們硬記語言文字。這種主張雖是公平，但是在實施方面却留下一種計劃，稱爲「實物教授」（object lessons），有意地用來使學生熟悉所選用的實物的一切特性。這種計劃的錯誤，與上面所說的手工訓練一樣；他們都以爲必使學生先知道實物的特性，然後才能夠聰明地應用這種實物。其實學生聰明地應用實物的時候，他就同時用着他的感官；因爲他要成功，不能不注意所用的實物的特性。我們試看兒童構造紙鳶的態度。他構造這個紙鳶的時候，他的全副精神都注意於這個紙鳶的全部分，關於所用的木頭的木紋與其特性，關於大小、角度與各部分的比例，無不聚精會神，全部顧到。再試看兒童在學校裏實物教授的土木課所有的態度。在這時候，由他看起來，所用的木頭與牠的種種特性的

唯一效用不過是用爲教課的材料。普通教師都不知道學生作業情境的逐漸發展，使他逐漸明白其中的效用，乃是使學生聚精會神的唯一條件。……學校裏有種種作業，如園藝、紡織、木工、金工、烹飪等等，就是將上面所說的那種基本的人類事務引用到學校裏去而作爲學校的材料。」

杜威的作業教育論之價值與缺陷

這是杜威作業教育論的大略。這種作業教育論在一方面看，有些似乎與凱欣斯泰奈的主張相同，有些似乎與高特希的相似。具體的說，凱氏主張以手工教授爲學校的主要科目；杜威亦勸人勿輕視手的作業，以爲牠只是補助的、副次的，沒有什麼計劃，而隨便施行。高氏主張教育以陶冶「生成的人格」爲目的，學校不可使兒童期爲成人期而犧牲；杜威亦主張教育是爲兒童自己的生活，並不是預備將來成人的教育。但是在另一方面看，杜威的作業教育論又與凱、高兩氏的主張各異其趣。具體的說，凱氏說的作業，雖有時顧及兒童的內心的自律，然而他還是置重於國家社會的外面的命令。至於杜威，他的作業教育論可以說是完全置重於兒童自己的主動的動機與興趣，不過藉各個兒童間的相互合作，以養成社會化的習慣而已。高氏所說的作業，不但在開始時以自己活動爲中心，就是在整個的教育過程中始終地以自己活動爲唯一的方法，以爲各個人的人格一到達「理想我」的境域，那才同時可以到達「爲社會而服務」的目的。至於杜威，他的作業教育論雖則是一種「兒童本位觀」，然而在整個的教育過程中隨時隨處常注意於各個兒童間的參與合作，一面陶冶兒童自己的智力，一面養成社會化的習慣。就杜、凱兩氏的比較而論，兩者雖則同是一種所謂「公民的作業教育論」，然而凱氏的作業教育論是一種「國家主義的作業

教育論」，而杜威的作業教育論是一種「民本主義（或德謨克拉西的）的作業教育論」再就杜、高兩氏的比較而論兩者雖則同是一種所謂「兒童本位的作業教育論」，然而高氏的作業教育論是一種「個人主義的作業教育論」，而杜威的作業教育論是一種「社會主義的作業教育論」。所以如果我們將杜威與凱、高兩氏的教育學說列在別項，例如「新個人的教育」、「社會的教育」等項去敘述，那麼，與其將杜威與高氏同列在前章——新個人的教育——裏去敘述，不如將他與凱氏一併列在本書前篇第十三章——社會的教育——裏去敘述。我曾經在本書前篇第十三章裏，將杜、凱兩氏的教育學說同時地略略敘述些，就因爲此。復次，再就杜威與瑞士塞德爾的作業教育論比較。塞德爾的作業教育論，如前面所說，一方面富有社會主義的色彩，他方面反對作業的教育含有經濟的意味；至於杜威，他亦是與塞氏一樣，有這種主張。杜、塞兩氏的作業教育論似乎相一致；然而在本質裏，塞氏的學說是福祿培爾的繼承與發展，而杜威的學說却是反對福祿培爾的主張。這如同凱氏的學說以裴司塔洛齊的學說爲出發點，高特希的學說以福祿培爾的學說爲立脚點，而杜威的學說却是反對蒙特梭利、福祿培爾乃至裴司培洛齊的方法一樣，彼此之間，又是各不相同。再進一步說，杜威與塞德爾一樣，雖則主張作業的教育不可含有經濟的意味，然而他們的這種論調實是爲了有經濟的背景而使他這樣說的。因爲美國是一個資本主義的經濟組織的國家，資本家對於勞動者所要求的工作，祇要他們苦役地做得越多越好，毫不顧及勞動者自身的利益。這種影響及於教育之上，在學校裏教師亦祇知道要學生讀死書或在嚴格的訓練之下要學生去做被

動的工作卽使不是被動的，而從來學校裏所採用的手工業，其目的亦不過如杜威所指摘，無非在於滿足兒童的活動發展實際的精神，以作襄助家業，圖謀生計的準備，毫不知學校本來爲眞正的活動的共同生活之場所而要在於惹起或培養對於社會的必要及其任務之精神。杜威有鑒於此，所以他主張在學校裏採用共同製作的作業；且以爲這種作業是社會發展上的最大要素。而且最適於培養這種精神。杜威的這種主張，其直接的目的固在於圖謀現在學校的改造而使教育作業化、學校社會化；但其間接的目的，實在於促進社會的改造而實現所謂「德謨克拉西」的精神。然而杜威如同一般美國的教育學者一樣，祇談「進化」而不講「革命」，所以他對於社會的改造，並沒有主張根本變化，而不過在美國社會的現狀之上加以一番改良而已。固然，杜威在一九二八年親訪蘇俄以後，他的思想稍有轉變，一面力說「蘇俄的學校實是革命的心意之武器」；一面以爲「美國教育上有些教育觀念之被採用於蘇俄的教育組織，較之美國爲更有組織，因此不免自愧！縱使他不同意於共產主義的教育家的說法，以爲自由主義的教育者之進步的思想，祇能在一個趨向於社會主義而行經濟革命的國家中可實現，但他在必要上，總不免趨向那健全的心情與理智的人們了。」（見杜威著，吳自強譯，蘇俄印象記五六——五七頁，江西省教育廳編譯處發行），杜威的這種考察，豈不是宣揚蘇俄教育的長處而不滿意於美國教育的一種表示嗎？但是杜威在未遊蘇俄以前，在民本主義與教育一書裏所主張的種種教育觀念形態，祇反映出美國的社會。倘使資本家與勞動者間能夠妥協調和，資本家對於勞動者不加虐待，而勞動者對於資本家不起反抗，雙方各自安分

守己，不相侵犯，在杜威看來，就算是「德謨克拉西」的精神了。所以平克微支對於杜威的教育哲學，批評牠有兩個缺點：（一）觀念形態的保守：即杜威立於現存的社會制度上，主張以學校適合國家的需要，終屬與虎謀皮，而無結果。（二）工作觀念的謬誤：即杜威欲以工作教育為調和階級衝突的手段，不啻資產社會的代表者，而非社會主義者所謂工業學校的教育所以這兩者間所謂「工作」，不可同日而語。（見A. P. Pinkevitch, The New Education in the Soveit Republic, PP. 173–177）平克氏的這種批評，決非「無的放矢」。杜威的教育哲學所以對於社會改造不能徹底而有改良、妥協與調和之嫌，其原因就在於牠的根據是一種實用主義。實用主義的本旨是以個人為萬物的尺度，並且主張凡是有效用的東西就是真理；所以信奉這種主義者，對於資本家與勞動者之任何一方面，無所偏袒，祇要他們不互相侵犯，都認為正當。所以杜威在教育哲學上亦祇是主張個人與社會之平面的調和，而沒有使個人與社會相互對立，然後再求其互相消解或互相滲透。因此，杜威雖則對於一切相對物如心與物、知識與道德、理論與實踐、閒暇與勞動、文化與職業、乃至訓練與興趣、教學法與教材等等提出所謂「兩元論之統一」，然而他終得不到真正的統一，而祇是做到暫時的調和而已。關於這點，我曾經在拙作教育哲學裏有詳細的批評，茲不復述。何恩（H. H. Horne）對於杜威的教育哲學亦批評過，他說：「杜威主張在教育歷程以外，無所謂教育目的；但是在平民社會未能實現以前，這種社會的目的確不在於平民化之歷程中；這實是一個顯著的矛盾。」（見 H. H. Horne, Philosophy of Education, Ch. IX）固然，何恩的教育哲學是一

種唯神的理想主義，而杜威的教育哲學是一種唯實的實用主義，兩者的根本不同，卽前者主張教育是爲兒童將來的理想生活而後者主張教育是爲兒童目前的現實生活然而姑離開兩者的根本的立場而論，何恩的這種批評與平克氏的批評一樣，自有相當的理由。除此以外杜威的教育哲學還有許多矛盾的地方，現在姑再舉一例。杜威在一方面主張教育社會化而不贊成極端的個人主義；然在他方面，確如飛恩尼(R. L. Finney)所批評：『杜威過重個人與社會生活的意識面忽略習慣、訓練與強迫的價值；結果呢，社會遺產的重要亦被輕視，使現代個人主義的火焰愈益燎原而不可嚮邇』(見R. L. Finney, A Sociological Philosophy of Education PP. 157-159, 470-479) 飛恩尼的這種批評，雖似言之過火，然確能指出杜威的矛盾地方。以上所述種種批評，有些歸因於杜威的根本假定之錯誤，有些歸因於他太遷就於美國的現存社會制度，有些甚至歸因於我們過於吹毛求疵；然而教育史除敘述與說明外，還負有批評的責任，所以我們對於杜威的批評，不拘是主觀的或客觀的，縱使有些微見到之處，亦不能不說，所謂「各言其志」而已。不過在另一方面看，杜威的教育哲學確是不少特色，現在姑不說別的，單說他的作業教育思想吧。杜威的作業教育思想，就是平克微支亦認爲可資借鏡，而舉出三種特色：(一)在組織上，學校須與社會相結合。——照杜威的意思，現在的學校組織本是實業發達以前的產物，其不適合於現今實業發達的社會，固屬當然的事；所以現在的學校如欲適合現今的社會，非大加改造不可。(二)在內容上，知識須與生活相聯絡。 教育的目的不在於一種職業的準備，而在於發展兒童對於一種職業之社會的與科

學的關係之興趣與認識。（三）重視生產的作業之價值。——生產的作業最能夠以直接的經驗使兒童與眞實相接觸，以引起他活動的動機。（見前引書）平克氏雖始終認杜威是資產社會的教育者，不足與語共產社會之作業的教育，然而他以爲談作業的教育者雖多，而有比較正確的觀念，仍當首推杜威。即使退一步說杜威的作業的教育思想不適於實行經濟革命的蘇俄，但是如果應用於經濟全未發達的國家社會，例如目前的中國，也許可以得到一種幫助；因爲像目前中國這樣的社會，本無資本階級存在，倘在實業建設上，遇見什麼勞資衝突事件，借用杜威教育哲學裏所說的這樣平穩中正的主張以資調解，亦未始不是一時權宜的辦法。所以我們不能因爲杜威的作業教育論稍有瑕疵而遽行排斥。（關於杜威教育哲學全部的評價，最好請讀者諸君一閱陳科美的杜威教育哲學批評之批評，見暨南大學教育學院教育季刊第一卷第三期一九——三一頁。）此外，有一點要附帶聲明的：杜威的作業教育論，如前所說，與凱欣斯泰奈的作業教育論同屬於一種所謂「公民的作業教育論」；兩氏的作業教育論已先後紹述過；對於他們的公民教育論，似未提及，不免有遺漏之誚；但是公民的教育問題，依理應列在『社會的教育』這命題之下敍述，所以擬等到本書前篇增訂的時候，再將他們的公民教育論作一度補充的敍述，現在姑且不談。以下再進而敍述與杜威立於相反的立場（一是非經濟的，一是經濟的）而受着杜威的影響之蘇俄的蒲龍斯基的作業教育論。

蒲龍斯基的傳略

蒲龍斯基（Favel Petrovich Blonski），蘇俄人，一八八四年生。他在一九一七年以前，雖是追隨

的觀念論者，但是以後他變爲唯物論者，與馬克斯主義相接近。他現在爲蘇維埃勞工學校的建設者之一人，同時又爲國家學者會議員及共產主義研究院教育部之指導者，他的主要的著作除掉他在一九一七年刊行作業學校一書外，還有教育學及教育學概論兩書。就中作業學校一書就是蒲氏的作業教育論，這部書曾經德國俾格（A. H Baege）在一九二一年譯成德語。我們想明瞭蒲龍斯基作業教育論的究竟，不可不先讀俾格的序文。現將俾格的序文摘要於左：

俾格的序文

「蒲龍斯基在這部書裏面雖則並沒有一處用過所謂「生產學校」一語，但是他的所說，明明白白的是生產學校，然而作業學校與生產學校的區別究竟在那裏呢？

在作業學校裏，一切作業，在終極點上看，是以有裨益於教育學的任務爲唯一目的。反之，生產學校，是要將學校作業建設在經濟的生產勞動的基礎之上。這種生產學校的理由有兩點：

a. 兒童所能夠通曉的，祇限於實際的經濟過程之上。

b. 兒童本身除掉遊戲以外，對於有用的勞動，實際是非常歡喜的。凡康健的兒童，很早就表現「使他成爲有用的分子」之強烈的欲求。

生產學校的主張者，是要將學校編入於純粹經驗的社會的全部組織之中。換句話說，他固然不將學校自身當作完成的社會看待，但是在一切關係上，總想有一個與社會的全部組織的各機關有密接的結合之學校。」

蒲龍斯基的作業學校之性質

照俾格所說，可知蒲龍斯基的作業學校，不外乎有上述的意味之生產學校。這樣，前面所述的厄斯得拉希等的生產學校如果到達徹底的境域，那麼牠會變爲蒲龍斯基的作業學校論，亦未可知。

蒲龍斯基對於凱欣斯泰奈的作業學校之批評

蒲龍斯基極力反對凱欣斯泰奈的手工的作業學校而另唱工業的作業（勞動）學校。他以爲凱氏所說的手工的作業學校是時代落伍的思想。在這一點上，蒲龍斯基似乎與塞德爾反對卡斯的手工教授一樣，彼此有同一的見解；然而塞德爾對於學校之工業化卻是極力反對的，所以兩者間的距離又是很遠的。

經濟的作業學校之起源

如果追溯經濟的作業學校的起源，自古早已發見了。一八六六年，哥夫（Gough）所召集的社會民主黨大會已經議決「教育與生產的作業相結合」一案；此外，馬克斯自己有如次的議論：「生產的作業與教授及體操的結合，這就是生產完全發達的人類之唯一的方法。」蒲龍斯基所以有這樣的主張，那是很當然的結果。但是除掉馬克斯外，蒲龍斯基所受的影響還有幾人。據蒲龍斯基在那一部書自序裏面所說，他所受的影響，是福祿培爾、裴司塔洛齊、馬克斯、杜威及沙列爾曼諸人。但是蒲龍斯基的中心思想是經濟的文化觀與世界觀；在這種中心思想之上，不過多少採用福祿培爾，裴司塔洛齊，杜威等的教育思想而已。現在姑先舉一例：杜威以爲作業是應順自然的環境，但蒲龍斯基卻以爲作業之眞正的任務是在於支配自然的環境；並且他所謂支配，是極含有依從工具而起的身體的支配之意味。由此，可見杜、蒲兩氏雖則同注重自然的環境，然而他們因爲各有各的出發點，所以一說應順，一說支配，而有兩種不同的結論了。

作業及作業學校之概念

蒲龍斯基以爲作業學校（編者按：蒲氏所謂「作業學校」一語，照他的原意本來應該譯爲「勞動學校」，但是因爲與前面的用語取統一的辦法，所以亦譯爲「作業學校」，以下仿此。）是作業教育之學校。我們欲明瞭作業教育之概念，那麽，不可不先究明作業的概念之本質。

作業的概念之本質

氏以爲作業是人類使自然服從他的意志，使自然應順人類的必要，一句話，是人類與自然間所行的過程。在這個過程的內部人類感覺到某種需要；爲滿足這種需要計，作業於是發生。這樣說來，可知自然與事物，乃是人類的作業之結果使用價値。生產的作業就是使某種所給與的對象變化爲人類的有用的事物之一種活動。

作業的教育之意義

照上所述，可知作業教育是兒童在這樣的生產的作業之上有受合計劃的、有組織的訓練的意味。詳細些說，兒童因爲受了作業教育，他會成爲「使自然應順於人類的必要」之一生物而發達的。所以作業教育是教育人類成爲自然之支配者的意味。然而對於生産，比作業生產物更重要的事物是工具與作業方法。一談到作業，我們不可不先說明工具與作業方法。因爲這樣，我們才能由此發見到達作業的本質上之關鍵。

作業的歷史之決定

作業的歷史是由「什麽時代有什麽樣的工具，那種工具是怎樣地使用」一這些問題而決定的。這樣說來，可知作業教育上之最重要的要素是怎樣使用工具的技能之發達。所以作業教育的本質是存在於使兒童慣於使用工具及作業技術。作業教育的方法亦是存在於使兒童在作業活動上有合計劃的、有組

織的練習，總之作業教育的意義就是持有自然的支配之武器，使自然服從於人類的利用與必要之一種教育。

作業社會

氏以爲拿木匠建築房屋一事來考察，這不僅有幾個木匠在那裏協同合作，並且要有泥水匠等加入協同合作。由此，可見作業，在許多場合，是一種集團活動或協同活動。在發達的社會，所謂作業，是專門作業者之協同作業；作業個個的作業者不過是作業團體內之一部分而已。

作業教育之理想與內容

依上所述，作業學校之概念當可明瞭。那種孤立的各個人的作業，在發達的社會，既不過是一個抽象的事物；那麽，作業教育必然地要以集團作業爲理想。換句話說，作業學校是兒童之作業社會。作業學校之內容，並非是抽象的作業過程，而是全部的具體的生產。作業學校的出發點，如同人類的作業生活一樣，是綜合的生活問題——關於衣、食、住等所有的具體的生活需要品。欲爲滿足這種需要計，集團作業是必要的。這種集團作業，必須使兒童依從一般的方案去實行同樣的作業，或者使兒童協力互助地去分擔作業的各部分；就中，尤以後者爲多。

兒童作業社會之構成

這樣，使兒童在分業的過程上組織起來，再依從「使他們滿足社會的必要」這件事感覺得他們並非個個各自分離的兒童，而構成一個分工合作的兒童作業社會。從兒童的集團作業而構成的作業學校，是在社會組織之縮小的形式上組織而成，所以兒童的作業，不過是一般集團作業之一部分。照這樣做，兒童一方面在受社會的教育，他方面去施行作業之學習，部分作業之技術的練習，盡量地到達能夠使用大

工具之專門化。要之，作業教育是社會的作業教育。作業學校是爲實現唯一的共同目的，在分業的過程上所組織的兒童作業社會。

作業工具

我們將工業解爲機械的生產之方法；換句話說，作業工具是由手工業工具轉變爲機械的工具之作業方法。凡發動這種作業機械並非人類力，乃是自然力。工業主義是對於自然之人類力的優勝，亦就是現代之特質。

機械的生產之價值

機械是使筋肉作業綽有餘裕，就是未成年者亦能夠使用牠。在機械的生產方法上，兒童作業能夠成爲技術的這件事，是資本主義工業所已證明的。這件事足以表示機械上的作業用不着多大的豫備練習。又機械的生產是能夠比較迅速地使由一種機械使用之學習轉移到別種機械使用之學習。這事足以證明多方面的作業教育是可能的。工業的生產之原理在於能夠將複雜的作業過程分解爲比較簡單的機械的要素。各種機械之直觀的觀察，是表示機械構造及運動之基本的要素。

工業的技術之一般化

這樣多方面的工業教育實由於理論的一般化之組織。我們可稱這一般化爲「工業的技術之哲學」。關於這種作業之一般化，不外乎自然科學之實際的應用。所以在工業上，比之在其他領域上，牠與科學更有最密切的關係。工業的技術之哲學（即技術的一般化）是直接地由於科學。換句話說，在工業上，技術的陶冶與科學的陶冶是密切地結合着的。

最高的作業教育

最高的作業教育是工業的陶冶。然而對於青年所施行的工業的作業，並非一面的技術的陶冶，乃是

多方面的技術的陶冶。工業的多方面的技術學校是造成作業哲學者，且給與以廣的科學技術的陶冶。這樣，在人類的自然支配上可稱爲「最高的獲物」之工業，同時又可稱爲「青年之多方技術的——科學的——哲學的陶冶之最尊崇的女教師」。

作業教育之效果

作業教育是準備將來之力有強的自然支配者。兒童的作業社會——初等作業學校——是爲兒童期的這樣的教育之基礎工業的多方技術的學校是在這個基礎上施行眞正適合於時代之第二十世紀的青年教育之場所。

人類之進步

人類的進化存在於人類的自然支配力之不絕的發展。所以我們可以視文化的進步與作業的進步是同一之物。那種到達發展的最高階段之作業是大工場的作業，而最完全的作業學校是工業學校。

陶冶之目的

陶冶的目的，在於將兒童引入於現代工業的文化之中。這個目的是終局的，祇有青年，才能夠到達。教育在牠本身上不僅有終局的目的，並且兼有出發點的一個過程。這個出發點就是本於自然的給與之兒童的性質。作業學校教育學的中心問題在於「怎樣地從所給與的兒童之性質而出發，才能將兒童導入於現代工業的文化之支配中」這一個問題上。

遊戲之教用

幼少的兒童所有自然的生活的內容之構成是遊戲。遊戲又是幼少的兒童之最尊崇的女教師。遊戲對於幼兒並非是無目的的精力的浪費，乃是有使兒童全部發達的效用。不僅如此，兒童在遊戲上，可以表示他的全部的最深的素質。有了遊戲，兒童的運動、感覺器官、注意、想像力、發見、推理力、社會的感情、對於法

則的服從之精神等才都有所發達。總之，所謂遊戲，是意味着「積集經驗」，並且意味着「積集與活動相結合的之經驗」。所以我們對於幼兒的教育不可不從遊戲而出發。換句話說學校前的教育，不外乎教育者利用兒童之自然的遊戲而已。

學校前的幼兒之教育

我們所不可不注意的，就是「自二歲到七歲的幼兒之自然的遊戲是向着一定的客觀的結果而努力的」這一件事。這種向着一定的客觀的結果而努力的人類之活動，我們無以名之名之曰「工作」。所以幼兒的遊戲，不外是幼兒之自由的工作這樣，學校前的幼兒教育，在於對於兒童之自由的自然的工作加以教育學的選擇及教育學的合目的的組織。

模倣活動

於此又有應當注意的，是「在幼兒的遊戲上，模倣活動是他的重要的劇目」這一件事。幼兒的模倣有構成的與演劇的兩種。構成的模倣並非正確地去模倣，乃是創始地用自己特有的方法去模倣；演劇的模倣並沒有什麼其他目的，不過為模倣而模倣而已。

構成的與演劇的模倣之價值

構成的模倣之有教育學的意義是很明白的。因為兒童從社會之習慣上能動地去學習，並且他能夠應用教育學上之最重要的法則——由行動去學習行動——到達職業及職務。這件事就是真正的理解學習之唯一的真正的方法。其次對於教育的方法，那種演劇的模倣亦有重要的意義。因為兒童靠着所表象的對象與象徵去再生一切事物。例如幼兒在"Pan"的遊戲、（一種遊戲）上會轉移於建築教會。

幼兒喜歡運動與活動

學校前的幼兒，對於運動與活動，是非常地有興趣的。他對於成人社會的活動或工作，機械的活動及

運動等，深加注意，而開始觀察。幼兒之自然的遊戲活動就是向着成人社會之工作及機械之複製的一種作用。在這時候，最重要的事物，就是這些可以作爲兒童的構成模做之對象這一件事。並且，這時期對於象徵的傾向，確是有教育上的重要的意義。

蒲龍斯基對於幼兒的作業教育之考察

以上所述，是蒲龍斯基對於義務教育年齡前的幼兒的作業教育之教育學的考察。至於初等作業學校——第一階段的作業學校或少年期的作業學校，他又有如次的議論：

初等作業學校

蒲氏以爲初等作業學校，是兒童作業社會。在這種學校裏，爲實現共同的目的計，使適應於兒童的發達年齡之家庭的作業成爲分業化。所謂家庭的作業，不僅可解作家庭經濟，並且是含有「兒童所特有的興趣之家庭工業及家庭內之機械的作業」的意味。我們的出發點，在於惹起兒童與對於經濟的興趣相結合之生產的作業衝動。這種衝動是向着工具及作業方法而進行；在少年時期，對於工具的興趣格外發達。於是所謂「兒童的」的定義可以解釋爲「工具的」的意味所謂兒童是「工具的」這件事，就是因爲與他們的活動有密切的結合的緣故，初等陶冶的內容就由這件事所指示。

作業工具對象及作業方法之效用

作業工具對象及作業方法，一方面是由作業到達自然認識；同時，在他方面，是導入於「本於生產手段的進步之社會的文化」。

補習學校之作業教育

復次，在補習學校裏，作業與教授的關係漸漸成爲密切的，但是牠的結合尚未十分到達於有機體的。

青年期的作業學校

蒲龍斯基對於工場作業場及工場——青年期的作業學校——有如次的議論：

眞正的作業學校

蒲氏以爲青年期的作業學校是眞正的作業學校，工場不僅與家庭作業一樣是清潔的，並且比牠有更完善的設備。成人作業的地方青年亦能夠去學習的。並且，在「學校兼工場」這種組織上，可以養成有科學的陶冶之作業者。

工場作業之價值

所謂工場作業與所謂工場，是超越自然的人類理性之最高的勝利之豐富的寶藏。不過有利慾的人類之醜穢，會使牠變成爲非理性的事物，而且使牠變爲貧窮困苦的場所。工業不僅是技術及自然認識上之尊崇的女教師，而且同時又是社會生活的女教師。再進一步說，施行最廣的社會的陶冶，就是工業。工業是由世界上的一切物品的交易而導入於全世界的知識與全人類的接觸。

陶冶組織之三大中心原理

綜合以上所述，蒲龍斯基舉出陶冶組織的中心原理有左列三點：

（1）對於幼兒是作業的環境之遊戲。

（2）對於少年是家庭的作業社會。

（3）對於青年是工業。

地方農村之工業化

除此以外，蒲龍斯基對於地方農村亦力說大工業化的必要，以工業化的社會爲理想。關於這一點，爲篇幅所限，暫從略。

蒲龍斯基的作業學校論之價值與缺陷

以上所述，是蒲龍斯基的經濟的作業學校論——勞動學校論——的大略。至於蒲氏的這種主張究竟有無價值與缺陷，這當視我們站在什麼立場而解答。現在姑先將竹井氏對於蒲氏所下的批評介紹如

竹井氏對於蒲氏所下的批評

左：

竹井氏說：「德國的作業學校論與蒲龍斯基的作業學校論之間，有根本的區別，已如倬格所指摘。生產學校論或經濟的作業學校論所謂「作業」的概念，是以經濟的意義爲中心的；反之，作業學校論所謂「作業」的概念，是以教育的意義爲中心的。固然，作業學校論的發生基於經濟的作業之必要；然而作業學校論並不一定要從經濟的意義而出發，而應該從作業之教育學的根據出發，以築成作業學校之基礎。這種努力，必然地是謀作業的概念之擴張；在現今，作業學校之作業的概念，是到達純粹的陶冶概念而上昇的。其最著的實例，就是謝布柰的作業過程之研究及凱欣斯泰奈的作業之教育學的概念等是。原來蒲龍斯基的見解，以爲人類的文化存在於自然之支配與征服，其征服過程就是作業（勞動）。所以祇有依從作業，人類的文化才有進步。換句話說，所謂文化的進步，不外於作業的進步而已。最進步的作業是依從機械之作業——工業，所以最上的教育是工業教育。但是工業的基礎是機械，所以工業的教育是機械製作、改良及發明的教育。因爲除掉機械的製作、改良及發明，簡直沒有工業的存在及發達之可言。這樣，在工業的教育上，最有價值的事物是科學的知識及與牠相結合之高等的技術。在工業的世界上，人類的價值是依從他所有的知識及技術之多寡及高低而評定的，精神的作業比之身體的作業更爲尊重，那是當然的道理。具體的說，蒲龍斯基所主張的工業教育，當然不得不導人於知識及技術萬能之教育。所以他的主張，在於必須將現代的社會及教育大大地科學化、工業化，可以無疑的；並且他爲促成文化的進步計，這種

種教育亦爲他所高唱的。尤其是站在國家發展的見地上，科學的工業的教育之必要，那是不待言的。此外，若從現代蘇俄的工業狀態而考察，蒲龍斯基的主張，當然是被首肯的。然而教育祇一面的工業化是很危險的，蒲氏自己亦說過一句話「祇有工業，決非人類文化之最高點」。在這意味上，蒲龍斯基的學說未免是一面的、極端的，不能夠算是妥當的教育論。此外，還有可取的，是教育之生產化，但是在這一點上，這亦應該如塞德爾及其他教育學者所說的一樣，無論如何，非經過一度教育學的研究不可。再次，蒲氏以爲幼兒及兒童對於成人社會之製造的物品有莫大的興趣，但是在這一點上，他必須提出兒童之玩具選擇上所應該考慮的問題。因爲科學的教育可以說是從玩具而着手的開始的。」

這是介非氏對於蒲龍斯基的經濟的作業學校論所下的批評。這種批評，亦不無相當的理由，不過有此地方還有商榷的餘地。以下讓我對於蒲氏的作業學校論評價一下。

我對於蒲氏的作業學校論之評價

我個人的立場

蒲龍斯基的作業學校論，在前面說過，是要看我們站在什麼立場而評價的。我個人的立場是經濟的，因此，我曾經在拙作教育哲學裏認定教育就是經濟。但是我們所謂「教育就是經濟」這一句話，並非說教育就是衣、食、住、行等這些經濟要素，乃是說教育是製造可以供給我們的生活之衣、食、住、行等這些經濟要素之可能性或能力。這種可能性或能力我無以名之，名之曰「社會生產力」。因爲如此，所以我以爲教育的本質就是社會生產力。我對於所謂「生產力」有如次的解釋；所謂「生產力」，是指我們製造可以供給我們的生活之必需物品之可能性（malichkeit）而言；換句話說，牠就是我們製造物品之能力。我

又以爲這種可能性或能力，不外乎是一般教育學上所謂「可塑性」或「受型性」（plasticity）或「從經驗中學習的能力」（the powor to learn from experience）。綜合以上所述，我的結論，就是以爲教育就是經濟，經濟就是教育，二而一，一而二的。同時，我又以爲教育就是文化，而所謂「文化」，我認定孫本文對於「文化」所下的定義是很對的。孫本文說：「文化是人類調適於環境所創造以滿足生活需要的工具。」他又說：「這種工具，既經創造，又常因人類生活的需要與環境的壓迫，而增加，而改變，而傳之遠方，傳之後代。」（見社會學刊第一卷第四期二頁）照孫本文的這幾句話看來，那麼，所謂教育豈不是含有文化的意味嗎？實在講起來，教育與文化，或文化與教育，亦是一而二，二而一的。（這是我個人的立場的大略，欲知其詳，請參考拙作教育哲學，尤其請參考該書第四章第一節——教育本質論；因爲非如此，我在上文所說的話過於簡略，不免引起誤會。）現在假定我個人的立場是對的，那麼，我當然認定蒲龍斯基的作業學校論亦是合理的。怎樣說呢？因爲蒲龍斯基的學說，已經爲竹井氏所指示，以爲在蒲氏看來，人類的文化是在於自然之支配與征服，其征服過程是作業（勞動）。所以祇有作業，人類的文化才有進步。換句話說，所謂文化的進步，不外乎是作業的進步。最進步的作業是依從機械之作業——工業，所以最上的教育是作業教育。如果讀者諸君肯將竹井氏所指示的這幾句話與上面所舉的我自己的那種立場相比較，不拘我是有意地或無意地，就不難發覺我個人與蒲氏的主張頗相一致。不過有幾點我要與蒲氏商榷而已。在我未提出商榷意見以前，對於竹井氏「作業學校論並非可以從經濟的意義而出發，而必須依

從作業之教育學的根據而出發，以築成作業學校之基礎」幾句話，先作一度討論。竹井氏是明白地認定蒲氏的作業學校論祇有經濟的意義而沒有作業之教育學的根據。其實不是這樣的。原來一切學術在一方面，固然應該有牠本身的獨立性；然在他方面，牠是與其他某幾種學術有相互密接的關係。教育學當然亦不能例外。教育學的獨立性固然是在於以教育事象爲研究的對象，然而牠有時欲說明這種教育事象之本質、意義、目的乃至價值等等，不能不借助於其他種種科學，例如社會學、生物學、生理學、心理學乃至經濟學、國家學、政治學、法律學等等。在教育目的論方面，在教育方法論方面，尤其在教育價值論方面，都非借助於這些科學不可。更進一步說，如果我們要站在經濟史觀的立場，我們以爲這種種科學之最後的決定要素都是經濟生活。我們可以極端的說，無論教育的本質、意義、目的、方法或價值等等，無一不可以從經濟的意義而出發。就是竹井氏自己亦承認作業學校論之發生是基於經濟的作業之必要；那麼，難道其他種種科學之發生不是基於經濟的生活之必要嗎？況且竹井氏所謂「發生」一語，是站在教育的方面而說的；如果我們易地以觀，即站在經濟的方面而說，那麼，我們未始不可以說作業學校論之最後的決定要素是經濟生活。由此，可見蒲龍斯基的作業學校論是從經濟的意義而出發的這種主張，並沒有什麼錯誤。不僅如此，並且由此可以知道蒲氏所以從經濟的意義而出發，即所以從作業之教育學的根據而出發的意味。不過蒲氏的注意點太集中於經濟一方面，而鮮論及生物學、心理學等方面，並且有些地方似乎不適合於心理學的原則而已。因爲如此，所以竹井氏有上述的這樣的批評。但是這不足以責難蒲氏的。爲什麼呢？

因爲蒲氏的作業學校論本來是一種作業教育目的論，所以他注重於社會組織與經濟生活這兩方面。設使牠是一種作業教育方法論，那麼牠當然會顧到生物學、心理學等等方面。所以竹井舉出謝布奈的作業過程之研究及凱欣斯泰奈的作業之教育學的概念來抵制蒲氏的作業學校論，未免不公平。況且就凱氏而論，他初期的作業學校論亦祇是一種作業教育目的論，所以凱氏當時的論調亦祇是由國家學而出發，還沒有涉及什麼心理學方面的話；直至晚年，他才更進一步將作業教育目的論漸漸推進到作業教育方法論方面，於是應用所謂「格物的態度」(sachlichkeit) 去解釋作業態度，並且以這種作業態度爲他自己的作業教育學的概念之核心。所謂「格物的態度」是客觀的態度之義。詳細些說，這是一心不亂地向着客觀的價值之態度，或是忘却自己而沒入於物中之態度，更或是不以自己爲中心而以他我爲中心之態度。照凱氏的見解，以爲作業者純粹「格物的」所行動的作業，含有教育學的價值。所以有些人稱凱氏的作業教育學爲「格物的態度的教育學」(sachlichkeitspedagogik)。但這是從作業態度而說；如果從作業的內容而說，那麼，凱氏晚年的作業教育學可以稱爲「文化教育學」。(參考前面) 凱氏所謂「格物的態度」或「作業態度」，實在講是心理學上的問題，亦就是教育方法論上的問題。假使蒲氏說出什麼關於作業教育方法論的話，那麼他當然亦會說出什麼作業態度來的。但是蒲氏，如上面所說，集中注意於作業教育目的論的問題，而他的作業教育目的論又是以經濟生活爲中心，所以如果從作業內容去命名蒲氏的作業學校論，那麼，不妨稱爲「經濟教育學」。然在另一方面看，任何一種教育學，不拘牠

的教育目的論是以經濟的意義爲中心，或以國家的見地爲根據，或以個人的主義爲基礎。牠總不能夠捨棄他種科學例如生物學、心理學等等而不顧，積極的說，有時至少總須借助於這些科學的地方，現在姑不說別的教育學，就是蒲氏的作業學校論，牠雖則是一種作業教育目的論而以經濟的意義爲中心，然而牠何嘗不涉及作業態度的問題呢？蒲氏開宗明義地說：「作業是人類使自然服從他的意志，……」，他又說：「作業教育是養成人類爲自然的支配者的意味。」就前一句話而論，所謂「意志」，豈不就是心的現象嗎？就後一句話而論，所謂「自然的支配者」，豈不就是人類對自然之一種作業態度嗎？由此，可見蒲氏並非如竹井氏所指摘，沒有像謝布奈的作業過程之研究，又沒有像凱欣斯泰奈的作業之教育學的概念。不過，我們祇可以退一步說，蒲氏對於作業過程之分析及對於作業態度之說明，還沒有到達像謝、凱兩氏的那樣詳盡的程度而已。同時，我們又可以說蒲氏與謝、凱兩氏對於這些問題的研究又是各有各的出發點而已。如果我們要從作業的態度去命名蒲氏的作業學校論，那麼，我們似乎可以稱爲「意志教育學」。因爲蒲氏的作業學校論側重於人類的意志，並且要使人類的意志去支配自然的環境。據我個人的考察，蒲氏作業學校論的缺陷在此而不在彼。具體的說，蒲氏作業學校論的缺陷在於以人類的意志爲出發點這個問題，而不在於以經濟的意義爲中心那個問題。原來蒲氏的主張，淵源或根據於馬克斯；而馬克斯的意思以爲一切意識爲存在所決定，並非一切存在爲意識所決定。如果我們將馬克斯的這種見解，放在作業學校論上去解釋作業與作業教育，那麼，我們應該如同杜威所說一樣，以爲作業是人類應順自然的環境，

作業教育是養成人期爲自然的適應者。因爲在本質論上或在發生論上講，無論如何，非如此說不可。至於社會或個人若發展到某種程度的階段的時候，無論社會意識或個人意識可以反客爲主去控制、支配或改造自然的環境，那是某一個問題。如果像蒲氏一樣，一方面既要根據馬克斯的學說上的根本假定，但他方面却說自然爲人類的意志所支配，這豈不自相矛盾嗎？設使蒲氏的作業學校論專爲靑年期及成人期的教育而發揮，那可以說得通的；因爲靑年及成人比之兒童，尤其比之幼兒已經發達到較高程度的階段，他們的意志已經亦有相當程度的堅固，因此，他們可以去控制、支配或改造自然的環境；況且靑年期或成人期的作業教育的目的，須在於使靑年或成人爲自然的支配者。然而，如果蒲氏的作業學校論是從兒童期尤其卽從幼兒期起有這樣的主張，那未免有點太早計了；所以在幼兒期及兒童期，反不如採用杜威的主張，以爲作業教育是養成兒童爲自然的適應者；尤其在幼兒期，可以採用凱欣斯泰奈的主張，以爲作業教育多少是依從外部的強制。照杜威的意思，就是說先有適當的自然的環境，然後才有適當的反應。照凱氏的意思，就是說若要兒童作業，非先有指導者去安排適當的環境強制地使兒童去實行不可。杜、凱兩氏的這些主張都是爲幼兒期及兒童期的教育而發揮的；同時，在理論上幼兒期及兒童期的作業教育，亦非如此不可。幸而蒲氏的作業學校論，在全體上，似乎是爲靑年期及成人期的教育而發揮的地方居多。所以蒲氏的作業學校論，沒有多大的缺陷，不過稍有疵瑕而容易修正的。以上所述，是我個人要與蒲氏商榷的第一點。至於第二點，據蒲氏的見解，以爲機械上的作業，是表示不需要多大的豫備的練習。關於這一點，蒲

氏的所說是否正當呢？據蘇俄有些別的教育學者的考察，以爲蘇俄的教育有一個問題不可不急行解決的，就是「不斷地舉行實習」問題。現在列甯格勒（Leningard）正有重視「生產教育」一語以代「不斷實習」之傾向；然而這些學者以爲這種傾向是有點超時代的，因爲不斷實習是對於生產教育之前提條件，如果沒有必要的準備，而想一躍達到百分之百的生產教育，是何異孩提之童想即刻成爲大人。不斷的實習應當及早有個適當的準備才成。因爲二部教育的完成與修業年限的縮短，全視這個實習的良否以規定的。（參考商務教育雜誌第二十二卷第九號五五頁）照這幾句話看來，可知蒲氏的那種見解，確有商榷的餘地。這或者因爲蒲氏太拘泥於辯證法上所謂「由量變到質」這一句話，以爲兒童似乎到某個時刻可以即刻轉變爲成人，所以在兒童時期內對於機械上的作業不必需要有相當程度的豫備練習，而要使兒童迅速地轉變爲機械生產的工人。殊不知辯證法上所謂「突變」（revolution）是所謂「嬗變」（evolution）的對立名詞，牠本身亦是辯證的。具體的說，所謂「突變」是與所謂「嬗變」互相對立而又互相關聯，或互相對抗而又互相消解的東西；所以所謂「突變」，可以稱爲「在嬗變中陡然的破裂」。總之，所謂「突變」，決不能夠離開「嬗變」；如果一離開「嬗變」，那就無所謂「突變」了。（關於「嬗變」與「突變」之關係問題，我另有專著，在廈門大學學報第一卷第二期及學藝雜誌百號增刊裏面發表過的，可資參考。）同一道理，所謂「機械的作業」，實在講起來，是「豫備練習」之結果；換句話說，所謂「豫備練習」，是「機械的作業之前提條件」。這兩者是互相對立而又互相關聯，

或互相對抗而又互相消解的，一句話所謂「機械的作業」，就是「在豫備練習中陡然的破裂」。由此，可見蒲氏所謂「機械上的作業，是表示不需要多大的豫習練習」這一句話，未必就是眞理。固然，像美國的一般教育學說那樣的堅守達爾文的進化論，以爲兒童的一切天性都是逐漸的發展，是有點「不及」的；但是像蒲氏這樣的硬說機械上的作業不需要多大的豫備練習，亦屬「太過」。（參考拙作教育哲學第六章第一節）「過猶不及」，所以我以爲蒲氏的作業學校論還有修正的必要。最後還有一點須要商榷的，這是與第二點有關係的。據蒲氏的見解，一方面以爲兒童有技術的陶冶之必要，他方面以爲技術的陶冶與科學的陶冶須有密切的結合，並且似乎以爲技術的陶冶是先於科學的陶冶而舉行。關於這一點，小林澄兄有如次的批評，他說：『蒲氏所謂「作業是自然的環境之支配」，但是他所謂「支配」，是意味着「主在依從工具之身體的支配」；至於精神的支配所以因之而起的問題，在他的研究，是極粗雜的。並且，這兩者間所有的關係——即前者（身體的支配）依存於後者（精神的支配）之關係，在他的所說看來，亦是頗不徹底的。』（見岩波講座，教育科學第十七册一七頁）竹井氏另有一種批評，他說：『在工業的世界，人類的價值是從他所有的知識及技術之多寡及高低而評定的；精神的作業比之身體的作業更爲尊重是當然的道理。具體的說，蒲氏所提倡的工作教育，當然不可不導入於知識及技術萬能之教育。』（見竹井彌七郎著勞作教育學之發達三八五頁）現在姑不管小林，竹井兩氏站在什麼立場去評價蒲氏的作業學校論；具體的說，不管小林氏以爲身體的支配是依存於精神的支配或後者依存於前者；亦不

管竹井氏以爲精神的作業比之身體的作業更爲尊重，或後者比之前者更爲尊重；但是我祇要問蒲氏既以爲技術的陶冶與科學的陶冶須有密切的結合，那麼這兩者應該怎樣地結合及有怎樣的密切的結合？據蘇俄心理學者科尼洛夫的研究，他說：「……因爲此處所謂的「能力之中樞的耗費」，就是指平常的精神勞動而言；周邊的耗費就是指體力勞動。所以我已經斷定，現在蘇維埃聯邦努力把精神勞動與手工勞動綜合，設若這種綜合是不同時的混和，而是一種合理適當的由這種勞動轉變成那種勞動，在理論上與實際上，都是可以成功的。講到這裏，還有一點要說明，就是實驗的事實告訴我們：當周邊的耗費轉變爲中樞的耗費是比相反的轉變更感困難。這就是說，由精神勞動轉變爲體力勞動比較相反的轉變更爲容易。在實際上的意思，就是要改變一個精神作業者成爲一個手工作業者比之改變一個手工作業者成爲一個精神作業者容易得多」。（參考商務教育雜誌第二十三卷第十一號二四頁——郭一岑譯蘇俄科尼洛夫之心理學）固然，科尼洛夫告訴我們：我們以爲我們亦不要將這條原則過於重視，而認爲是普遍的，尤其在人類行爲這般動力的發展的歷程中更不必看得太重，這條原則亦是與一切的原則一樣，在應用上有一定的限制。此外，依照辯證律，牠又要變成牠自身的反對者了。然而科尼洛夫既將這條原則經過一次實驗而得到相當程度的結論，那麼我們在作業教育上，不可將這條原則完全抹煞而不顧。所以我覺得蒲氏對於作業的教育上的身體的支配與精神的支配這兩方面的教材之排列與教學法等等，應該還有一度心理學的研究之必要，斷不可就這言非照蒲氏那樣的說法做去不可。這樣，我覺得竹井氏指摘蒲氏的作

業學校論還缺乏作業之教育學的根據，亦非無故。綜上所下的批評，我以爲蒲氏的作業學校論確如前面所說，牠的重要部多關於青年教育問題，所以有上述的種種主張與結論。他指摘凱氏的手工的作業學校論是時代落伍的思想，亦是「仁者見仁智者見智」的論調，不啻塞德爾從他自己的見地去批評蒲氏的作業學校論一般，殊不知凱氏的手工的作業學校論本來是爲小學校，尤其最是爲補習學校而發揮，所以他主張手工的作業教授之必要，而不一定像蒲氏一樣主張機械的作業。平心而論，凱、蒲兩氏的作業學校論都有用處。我曾經在拙作師範學校教科書教育史（民國二十一年十一月，商務出版）結論裏面說過句話：「在縱的方面，小學宜注重手工業生產教育，初級中學宜並重手工業與機械業兩種生產教育，高級中學宜注重機械業生產教育。這種措施，並非硬要僅以手工業或機械業的爲生產教育之中心，乃是因爲要顧到學生的生理與心理兩方面的狀態的緣故。」這幾句話，就是要折衷凱、蒲兩氏的作業學校論，認定他們各有相當的理由，都足以採用；不過視我們實施那一種教育——小學教育呢？抑中等以上的學校教育呢？——時，怎樣地去配置而已。這不僅對於凱、蒲兩氏的作業學校論如此看法，就是對於以上所述的任何一個作業學校論者的主張都應該如此看法。這就是我對於一般作業學校論者之總評價。除此以外，與前面所舉的許多作業學校論者有關係的，就是所謂「勞動教育之運動」。關於這一點，論理應該略述一下，但現爲篇幅所限，姑且從略。不過不得不將「勞動教育之運動」這個標題提起一下，使讀者知道在近代的尤其在現代的西洋教育史上有這一回事。至於我爲什麼將「作業的教育」這一個課題敘述得這

樣詳盡，其原因就是在於現在我們中國正在注目生產教育問題，所以我們對於生產教育的概念不可不有一種明確的認識。本章所敍述的關於西洋的作業的教育之發達，亦不無可以作為我們中國研究生產教育者之一助。下面一章，再來敍述可以作為我們中國民族復興教育問題的參考之文化的教育吧。

第四章　文化的教育

第一節　文化的教育之意義

文化之意義

欲明文化的教育之意義，不可不先明文化之意義。所謂「文化」英語叫做"Culture"德語叫做"Kurtur"，語源都是「耕作」的意味。詳細些說，凡是對於野生的或自然的東西加以人力，使牠的素質適合於人類的理想而成爲有用的東西，就是所謂「文化」。孫本文說：「文化是人類調適於環境所創造以滿足生活需要的工具。」這是一個適當的定義。但是普通所謂「文化」，往往分做物質的文化與精神的文化，前者是使木、石等自然物有效用，例如衣、食、住、行就是；後者是使人類的精神能發展，例如人情、風俗、習慣、傳說、制度、政治、宗教、道德等就是。實在講起來，所謂文化，不拘其爲物質的或精神的，都不外乎孫本文所說是人類調適於環境所創造以滿足生活需要的工具而已。然而時代是前進的，社會是變遷的，因此，各個時代社會的人類所製造的生活上所必需的工具各異其形態與性質。因此，在歷史上有所謂「古代的文化」、「中世的文化」及「近代的文化」等名稱。又因爲各個時代的文化逐漸地向前發展，前一代的文化比後一代的文化必定更豐富更進步，好像人類的財產如果經營得法，就越積越多，沒有止境一樣。因

此，所以有些人更其是德國的學者，將這樣逐漸發展的文化稱爲「文化財」(Kurturgüter)。所謂「文化財」按本義，是指文化所產生；換句話說，是指價值所附託的實在的客觀而言，例如宗教、法律、國家、道德、科學、文學、藝術等就是。但是這些成立的動因，所謂「文化價值」與所謂「文化財」自有區別。由此，可見各個時代的文化本身並沒有多大的價值，牠所以有價值，實因爲牠能夠逐漸發展，使一代一代的文化日益改善而到達最高最完全的境域的緣故。文化本身祇有發展的可能性，牠所以能夠實現牠的發展，必另有一種事物使然。這事物是什麽呢？據一般教育學者的見解，就是教育。具體的說，他們以爲教育就是教育者將這樣的文化財傳遞給被教育者的一種事業。但是文化財之單純的傳遞，陷於注入的教育，而有漠視個性的發達之蔽。因此，所以近來有些教育學者，除掉文化的傳遞外，更高唱文化的創造之思潮，這就是本節所謂「文化教育學」的思潮。

文化的教育之特質

依上所述，所謂文化的教育似乎是注重文化的傳遞，並創造其價值，不像從來的種種教育學漠視文化。然而仔細地考察文化的教育所以與從來的種種教育學有區別，並不在於一注重文化，一漠視文化，而在於兩者對於文化的解釋有不同的見地。具體的說，如果一個民族還是獨立的國家，牠的教育，無論何時，都是藉着前代將牠自身的文化財傳遞給次代的。所以自有歷史以來，任何一種教育學，莫不以傳遞文化爲任務，並不限於所謂「文化的教育」。如此不過從來的種種教育學與今日所謂「文化的教育」，對於文化的概念各有不同的見地。再具體的說，從來的教育學中，有些將文化看做知識，有些將文化看做情意，

有些將文化祇看做陶冶個人的人格之要素，有些將文化祇看做扶植國家的勢力之手段，支離破裂，對於文化沒有整個的觀念而所謂「文化的教育」那以爲文化是整個的，即使有時爲便利計，將整個的文化現象分爲若干部門，如政治、宗教、道德等，然而人類的理想是在於將這些文化的各方面調和統一，使達到於最高最完全的境域。不僅如此，「文化的教育」不像從來的教育學，將文化看作靜止的事物，而是解作發展的過程。所以所謂「文化的教育」不像從來的教育學，將教育解作文化的傳遞就算了事，乃是再進一步，在文化的傳遞之上，更唱文化的創造之必要。因爲文化的傳遞，祇不過將既成的固有的文化傳授給他人；而文化的創造乃是使人對於既成的固有的文化再行加工使牠成爲更完善的。這樣的教育學，所以命名爲「文化教育學」，就在於此。

文化的教育自身有無缺陷問題

但是從另一方面看，文化的教育自身已否到達最高階段的境域呢？這是另一個問題，這個問題非等到敘述了一切文化教育學以後，是不能解答的。至於現在所要說的，不拘文化的教育已否到達最高階段的境域，但是牠比之從來的種種教育學，總算是到達較高的階段了。因爲除掉上面一段所述的比較點外，在方法論上，文化教育學的研究方法，較諸從來的任何一種教育學，總算稍勝一等。但是文化教育學的研究方法，多少還有商榷的餘地，所以不拘牠比從來的種種教育學的研究方法怎樣優美，亦祇可說是現代教育學的一個側面而已。日本伏見猛彌在東京帝國大學教育思潮研究會所刊的教育思潮研究第六卷第三輯裏發表現代德意志教育學之一側面一文，其中包含有三種新研究方法：（一）了解的方法，（二）

經驗科學的見地

辯證論的方法，(三)現象學的方法；所謂「了解的方法」，就是文化教育學的研究方法。伏見氏所謂「一側面」實在就是指出文化教育學的研究方法還不是最完善的。關於這點，讓後面再說，現在所要說的，姑先就方法論方面，將從來的種種教育學的研究方法與文化教育學的研究方法作一度比較的說明。關於這點，日本乙竹岩造在他的著作文化教育學之新研究一書裏面所敍述的話，足資參考，現在將牠摘譯如左：

「在最近的教育思潮裏面有許多相互對立的見地。第一可注意的是經驗科學的見地與哲學的見地之對立。所謂「教育之經驗科學的見地」是將教育學組織爲純粹的經驗科學，使牠與哲學完全脫離關係的一種主張。例如克來司瑪 (J. R. Kretzschmar) 所謂「哲學的教育學之末運」(Das Ende der Philosophischen Pädagogik)，就是以爲現今教育學不可不脫離思辨的形而上學的世界觀之桎梏，而應該從教育的經驗出發，稍詳細些說，這就是採用新研究方法——實驗、觀察、統計等——的所謂經驗科學或實證科學的方法，從日常現實之教育諸事象本身裏去歸納出一般原則，然後以這原則爲基礎去組織一種教育學。這種思潮的代表是實驗教育學。然而實驗教育學的對象因爲認識方法爲自然科學的歸納法所制限，所以除掉機械的因果的關聯外，別無他物。一句話，牠不過無限地在同一形態的反復之下去發見牠的時間的現實關聯而已。但是教育的本質，不可不求諸陶冶的影響——教育的關聯。所謂陶冶的影響，既不是從「時間的生起」而發動，亦不是還元於「時間的生起」；一句話，牠是超時間的，而自有牠的源泉之所在。在實驗教育學的方法裏，祗看見時間的因果之連鎖，而不能夠捉住超時間的事物，因

此，教育的眞髓不存在於實驗教育學的對象之中。像這樣的去組織教育學，不啻建築高樓大廈於毫無基礎的基石之上，可謂愚拙已極。同時，牠純粹地墨守經驗科學的見地，其自身亦不無自相矛盾之處。因爲經驗科學的見地，一方面全不借助哲學之力，祇以經驗爲唯一對象，然他方面實在是一種形而上學。牠自身不能夠有實驗的證明。一句話，這是一種自然主義的形而上學。這樣的一面高唱脫離哲學，一面却與哲學相即不離，豈非自相矛盾嗎？

哲學的見地

「斯騰（Ehrich Stern, 1889-）將教育之根本動機放置在價值意識之上。那種形成教育的核心之價值關聯，一面以經驗的契機爲必須條件，同時一面又不可不有超經驗的關聯；換句話說，牠不受經驗的制約而有指導統制經驗之力。超經驗的價值之諸形式（總稱「理念」），並非爲時間的因果系列所還元的。對於在經驗科學的見地所忽略的所還元的理念給與以最高的權威去組織一種教育學，就是所謂哲學的教育學。這種思潮的代表是那篤爾普的社會的教育學。照那氏的見解，以爲理念是超越經驗之時間的推移過程之現實而依屬於觀念之世界；換句話說，是存在於哲學之世界。那氏根據這種見地，以爲教育學的基礎科學就是哲學。所謂教育學，不外乎具體化的哲學而已。這種中心概念的理念，若僅依從經驗的歸納，那是不能夠發見的；寧可說，凡所經驗的規準及目的，唯依從理念的普遍的法律，才是可能。經驗界上一切現象都是在理念統率之上，而活動的兵卒，牠的目的與方向不可不從屬於理念之超時間的法則。所以經驗的事象之教育活動亦不可不存這種無制約的理念之下去發見其可能的根據，而得到牠的

方向與組織。照那氏的見解，理念不但規定陶冶的意味與目的，並且規定陶冶過程。在自然科學的見地上，祇有經驗的心裏之實在性作爲課題，牠不是忽略「超越意識活動上的時空的制約之法則性與意味之超時間的妥當性」，就是消沉於時間的過程之中。反之，如果從哲學的見地，那麽，對於前者所輕視的事物容許以最高的價值，對於「邏各斯」(Logos)的觀念性加以無限的尊敬。這兩者是全然相反之兩極的對立。

實生主義的見地

「那種重視心意的事實性之思想，更在採取實生主義的見地之教育學說上能夠看到，杜威一派的美國教育學說就是屬於這一流。照這一派的意思，以爲兒童自有他自己特有的要求與境地。無論在表象的活動上或意志感情的生活上，兒童的精神狀態與成人相比較，是各異其質。因此，欲使兒童本身生活有全體的發達，不可施用成人的意志與想像，而必須愼重地調查或觀察兒童自身之個性的素質，提供以適合於兒童的個性之環境，然後使兒童自身去遭遇種種經驗，經過嘗試與錯誤而理解事實，則兒童的經驗自然擴充。如果給與以適應兒童的個性之輔導，使兒童的生活得到充分發展的機會，那麽後來成人的生活的活動就沒有遺憾了。在兒童自身裏面具有無限的進展向上之自然的成長力，祇有不加以成人所施的具案的干涉之自然，才是最正確而且最安全的指導者；短簡的說，祇有環境，才是最良的忠告者。自己試驗經驗，自己發見失敗，才能夠理解與正的經驗的認識，並非用固定的目的與觀念的理想去束縛兒童的生活。這樣的理想與目的，簡直沒有意味的東西。凡可稱爲眞實的理想與目的，是從「與現實的經驗相離

過時所得到的新認識」裏面自然地發生的兒童的理想與目的是從兒童自己的經驗所釀成的；設使超越兒童的經驗而依從成人的經驗所作成之彼岸的觀念，不能夠作為兒童的生活之指導原理。教育是成長的過程，使兒童的能力自由發現，在兒童的個性的素質之自由發展裏面去認識教育之本質而排斥先驗的理想之不變的當爲之要求。

理想主義的見地

「與上面所述的發生主義的見地相對立的，是現想主義的見地。照這種見地的意思，以為成長並非意味着單純的自然的發展，乃是意味着價值內容之有更豐富的進步向上。換句話說，所謂成長就是一步一步地接近於所謂「不得不如此」這種規範的要求。這種規範的要求並非祇隨着現實的經驗而生，乃是歸因於人類心內之本然的傾向之活動；換句話說，牠是歸因於先驗的能力之發動。從這種先驗的當爲之法則去建設教育學，就是所謂理想主義的見地。持有這種立場的，不僅那篤爾普，所謂「西南德意志學派」亦有這樣傾向。就中尤其是赫尼斯華爾特（Richard Hönigswald, 1875）極力主張「依規範而生活經驗之統制。」但是我（乙竹氏自稱）對於這種見地不能夠同意。教育的要求若祇從「本於理念之軌範，」那不能夠演繹出來的。因為教育的基礎所謂個人及共同社會的精神生活之全部構造不能夠純粹地單從超越的理念之源泉而流出的。況且教育上之具體的提案動機及社會上經濟上之教化制約等等，若說是祇為規範的法則所制約，那不足置信的。事可說卽着「具體地所經驗的生活及時代之種種要求」才有理念的要求之發現，或者說過「生出來的具體的、生活經驗」去仰望理念之塔。

其他種種對立

「除掉以上所述的種種對立以外，還有個人的教育學與社會的教育學之對立，形式的陶冶與實質的陶冶之對立等等。所謂實質的陶冶，是使兒童盡量地收穫實質——文化財；所謂形式的陶冶是以文化財為資料去練磨必要的機能。前者視過程為獲得內容的手段，一切價值是在內容之中所匯集的；換句話說，使兒童獲得豐富的內容乃是教育的目的。因此，可稱為教授學之唯物主義。後者不問所學的事物的性質，客觀的價值內容，而祇注意兒童的精神機能，以精神活動能否有活潑的活動為唯一的關心之事。因此，可稱為教育的機能主義或勢力主義。

文化教育學之任務

「對於上述的種種對立而擔任公平的審判者與調停者，那就是所謂文化教育學。但是那種種對立，各有各的深奧的根柢所在，如果僅僅總和地綜合雙方而解決，那不能夠完成真實的調停。如果要完成真實的調停，那麼，非將雙方主張共同棄揚，並且指示雙方所成立的深奧的可能的根據不可。實在講，所謂調停，並非截一方之長以補另一方之知，乃是有一種必然的結果，不可不追求根柢於調停的可能範圍之中。

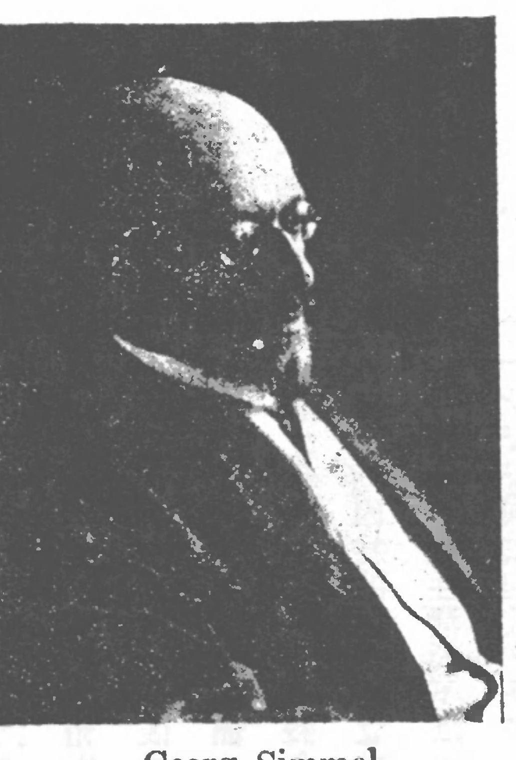
文化教育學之第一個特色

「文化教育學的第一個特色，是由整個的根源的生活本身而出發的。上述的種種相異的教育學說，在牠的根本上偏重於心意之時間的過程與意味之超時間的規範性、觀念性與實在性，機能與內容等相對立的概念之任何一方面但是這種種根本概念，都是在認識裏面所能夠認識得到的；因此，如果停止於認識的水平線內，而欲調和這種種主張之頑固的鬪爭，那是不可能的。現在我們所不可不注意的，認識是生活的一部，牠不過是全體的生活所產生而已。我們對於認識以前之具體的根源的體驗之世界不應該

忘記掉的。我們的認識基礎是在於一種信念的要素。這種信念，並非祇從思維關聯而來，乃是從在衝動、意志、感情上所給與的生活關聯而來的。所以認識既不是由感能的體驗，亦不是由思維之論理的概念的經驗而出發，乃是由橫在奧底的自我與世界在根源的統一上所統合之生活關聯——內部的之精神的體驗——而出發的。這是文化教育學的第一個立場。

文化教育學之第二個特色

「在這種根源的精神生活裏既然實有一切思考以前的根底，那麼第二個問題，就是要問牠的本質究竟是什麼呢？關於這問題，頗受迪爾推及西謨墨爾(Georg Simmel, 1858-1918)思想的影響，尤其採



Georg Simmel

用西謨墨爾所謂「生活之躍進」來規定生活關聯之本質的特質。設使祇有為所生活或為所體驗的內容，不能夠成為生活；但是有時却離開內容而與內容成為相對峙的形勢。客觀的精神之各種形式，有時亦使生活進步向上的。生活一面不絕地創造形式，設定自己的界限；但一面破壞形式，超越過界限而逸去的。唯有這種內在的矛盾——二律背反——才能夠形成生活之本質。這種矛盾當「生活以上之超越的要素一面參加於生活的過程而展開。一面被征服而逸去的」時候，才會發生。修拉瑪希

所謂「理想與現實之聯結」這種思想就由此而表明。文化教育學的出發點所謂根源的生活之特質是存在於「生活征服超越的理想而形成爲常住之躍進」這一點上。由此，可見文化教育學與生活教育學及與生活教育學相連關的表現主義、藝術主義相比較，是各異其趣的。生活教育學一面反對那種「重視生活之創造的勢力充實之方面，將一切事物都依從因果關係去說明之機械主義」同時反抗「依從論理的法則而成立之合理主義、形式主義」；不僅如此，牠還極力主張「對於必然之自由」「對於分裂之全體」「對於無限的反覆之創造」及「對於概念的圖式之形成的充實」等。一句話，生活教育學的中心概念是生活、體驗、自由、全一性；因爲牠從這種立場出發，所以牠不承認理想與現實、存在與當爲之二元的對立。生活教育學認定一切事物在生活的不斷常住之流上相融合的；因此，在生活自身之中包含着人類心意之形成——教育之準備與喚起。要之，生活教育學認定生活自身之自然的發展能夠與當爲的要求相一致的。然而牠對於超經驗的價值內容或客觀化的精神之諸種形式，並非全然不承認的。不過在他看來，這種種價值是僅給與生活之創造作用以一種刺戟或興奮，在使生活充實其全可能性，並覺得牠自身的本質的時候，方才能夠賦與以一種意味。生活教育學固然承認價值內容給與生活以目的的組織與方向，但是牠不承認價值是一個窮極目的，而以爲生活之創造進步上自有最後的目的之存在。因此，價值自身並沒有客觀的妥當性，乃是爲生活之主觀活動所規定的。意味的發生這件事，並非與觀念的價值關聯，乃是不絕流動的現實的生活關聯。在意味決定上，理念之主位附屬於生活；具有妥當性的價值之事物，爲

生活所決定。理念不過祇作爲生活的手段，才能保持其價值。此外表明生活教育學的特質，是表現主義的見地。照這種見地，可以放任兒童隨時所發現的興趣與注意，使兒童在一時的要求傾向上自由學習，就是所謂教育陶冶。然而上述的思想，祇看到產生意味形象而運用之生活，而忘記掉意味形象自身之客觀的價值及牠與生活之特殊的關聯。更進一步說，人類爲表現他自己計，第一不可不客觀的而依據於超越主觀之活動的某種事物這件事，完全爲生活教育學所忽略的。

文化教育學之使命

生活教育學固然要調和教育學上之種種對立，但是如上所述，牠自身含有許多缺點，所以牠的企圖終歸於失敗。文化教育學雖同生活教育學一樣，在根本上亦以生活爲出發點，但是牠有牠自身的創意與使命之所在。文化教育學並非如生活教育學一樣將生活之本質解作單純的創造的活動，乃是將牠看作「超越的飛躍」。在文化教育學看來，祇有生活與理念之對立、流動的活動與彼岸的意味內容之內的緊張，才是精神的生活之構造的根本動機。依從關於這種精神的生活之根本構造這種見解，再去研究教育與客觀的文化的意義內容之關係，就是文化教育學的使命。文化教育學所以有這樣的命名亦基於此。

斯勃郎格對於文化之解釋

「斯勃郎格將文化分爲文化創造與文化蕃殖。他更將文化創造比爲樹木成長的年輪之增加，將文化蕃殖比爲樹木成長上的新鮮汁液之循環。而擔負這種文化蕃殖的任務的，就是教育。年輪之增加與新鮮的滋養有必然的相關。教育是文化發展之唯一的動力。然而同時爲促進教育活動之可能計，還以客觀的價值關聯爲必需條件。斯騰曾亦說過人類是跨住於現實世界與價值世界之兩樣的世界。我們要進入

於價值世界，同時要造成與價值世界相一致之現實世界。使低價值進入於高價值，這是人類之本然的要求。祇有卽着這種人類本來的價值意識，教育動機才能明白，教育活動才能理解。當依從價值意識使價值世界與現實世界相交涉的時候，才產生文化。文化與教育，好像一面使價值意識有根據，一面滿足價值意識之兩輪一般。教育若沒有文化，那是不會產生的。這並非說教育之具體的實現形式影響及於文化的情態，乃是說祇有待於文化及其價值之傳達與擴充，教育才有可能。在這種意味上，文化對於教育這一個概念有最密接的關係，並且是牠的最必需的條件。教育在最高的意義上是文化作爲。但是要注意的，同是文化作爲，然而並非如其他文化創造一樣，祇以客觀的意味形象爲直接的目的，而以教育是以「使客觀的精神參加於主觀的體驗爲止」爲直接目的。教育爲依從社會的愛——一種之教育愛——使未成熟者的全人的價值有所發展計，將客觀的精神的諸價值參入於未成熟者的主觀體驗之中。這如同斯勃郎格所說一樣，爲「由所施與的愛使兒童之全整的價值感受及價值形成之能力從兒童的內部有所發展」計，具有感受他人的心境之意志。在使這種價值感受及價值形成之能力有所發展之上，客觀的文化財之攝取是牠的必需條件。我們的心意祇有自己去吸收客觀的文化財，自己的本質與構造才有實現的可能。然而一切文化財並非都有教育的影響；祇有個人的心意構造與文化財之關聯在教育的理念下有所統整的時候，才會發生陶冶的影響。此外李特亦曾說過文化與教育有相卽不可離的關係，並且他對於科梧(Cohn)以自律的人格之充實爲教育的目的這種主張大試非難。據李特的見解，以爲自律的人格固然

教育與文化之關係

在教育目的上是一種重要的東西，然而牠如果一離開社會的歷史的實在，那不過一個空疏的概念而已。自律的人格之充實，祇有賴於文化，才能成就。因此，如果輕視教育與文化之密接的關係，那麼，自律的人格之充實這句話，亦不過陷於抽象的東西而已。所以教育有負於社會的歷史的文化之處是極重要的。

「以上所述，是關於教育與文化之相卽的關係，但是這不能夠導出文化哲學卽教育學的結論。祇有文化價值被選擇爲陶冶的素材的時候，才入於教育學的課題範圍之內；並且，牠與可陶冶性及歷史哲學才有必然的結合之可能。文化教育學在根源的體驗內容上是以精神生活爲出發點；在牠的方法上，不採用從來的分析的心理學而採用精神科學的心理學或理解心理學。李特特別地依從傅塞爾（Edmund Husserl, 1859–1928）之現象學的方法。這樣的在精神的現實之上所建設的教育學不可不稱爲眞正的教育學。文化教育學所以有這樣的名稱，而高唱文化與教育有相卽不可離的關係，乃是由「對於根源的精神生活之本質構造所有的精神科學的見解」之源泉所流出的必然之結果。」

日本教育學者對於文化教育學研究之蹤跡

以上所述，是乙竹岩造對於文化教育學研究的一種見解。除掉乙竹氏外，日本教育學者對於文化教育學研究的資料，可說是汗牛充棟。固然，日本教育學者對於文化教育學之研究多少帶着顏色的眼鏡，有些地方故意就着他們自己的國情，將牠宣揚得過度；然而文化教育學確如乙竹氏所稱讚，是由從來的種種教育學之對立中蛻化出來，雖未會到達最高階段的境域，但是牠指示我們以一種新研究方法，總算是與眞正的教育學相接近的。但是要注意的，據我個人的考察，文化教育學所以與從來的種種教育學有區

別，並不在於一注意文化，一漠視文化，而在於兩者對於文化之解釋有不同的見地。所以我覺得文化教育學者將他們自己研究所得而建設之教育學稱爲「文化教育學」，似乎還有商榷的餘地。如果依從文化教育學與從來的種種教育學對於文化的概念有相異見地的解釋這一點看，那麼與其像乙竹氏指出文化教育學所以命名爲「文化教育學」是歸因於牠研究教育與客觀的文化的意義內容之關係，不如像伏見氏指出文化教育學的研究方法是一種新方法，稱之爲「了解（或譯理解）的方法」，而姑將牠的內容當作第二個問題看待爲愈。

乙竹與伏見兩氏對於文化教育學的研究之比較

原來乙竹氏的這篇文章，對於文化教育學的新研究，大部份就文化教育學的內容而言具體的說，乙竹氏根據歷史，先找出種種對立的教育學說，然後再下所謂「文化教育學將這種種對立的教育學說調停起來或綜合起來」一個結論。可是乙竹氏對於文化教育學用什麼樣的方法怎樣地去調停或綜合這一個問題，並未曾有詳細的說明。至於伏見氏呢，他的那一篇文章——現代德意志教育學之一側面——雖則開首時如同乙竹氏一樣，亦從歷史上指出從來的教育學的研究方法有先驗的演繹的方法與實驗的歸納的方法之對立，同時指摘這些研究方法是傳統的因襲的，而另有新研究方法出現之必要，但是牠的要旨卻是如伏見氏自己的附註所說是主在方法論的問題。伏見氏將現代德意志教育學的研究方法分爲三種：（一）了解的方法（verstehende Methode），（二）辯證論的方法（dialektische Methode），（三）現象學的方法（phänomenologische Methode）。他對於這三種方法各下以一種說明。第一種方

法是以「現實把握」爲出發點，以「理念構成」爲連帶的任務；第二種方法是以「理念構成」爲出發點，以「現實把握」爲連帶的任務；第三種方法是從高一階段的立場以同時進行「現實把握」與「理念構成」爲任務。就中第一種方法的教育學，就是此地所謂文化教育學。伏見氏的這種說明，祇觀方法的差異而命名，並不以內容爲前提而下定義，所以這不但使所謂文化教育學自身在縱的方面——歷史的方面——與從來的種種教育學相比較而可以得到一個明確的觀念，並且使我們知道在橫的方面——同一時代的方面——除掉文化教育學所採用的這種新研究方法外，還有與這種新研究方法相關係的其他種種新研究方法之存在。普通敍述現代西洋教育史者，往往將所謂文化教育學與同時代的其他種種新研究方法的教育學劃分爲兩項，對於前者稱爲「文化教育學」，對於後者另附以別名，例如對於上舉的第三種方法的教育學稱爲「現象學的教育學」。殊不知所謂「文化教育學」與所謂「現象學的教育學」不能夠成爲對立之名稱，因爲所謂「文化」是關於內容方面的話，所謂「現象學」是關於方法方面的話。如果我們要站在方法的方面，那麼我們應該將前者稱爲「了解或理解的教育學」，這才能夠與所謂「現象學的教育學」相對稱。否則，如果我們要站在內容的方面，那麼我們應該如前面所說一樣，認定自有歷史以來，任何一種教育學，莫不以傳遞文化爲任務，並不限於所謂「文化教育學」是如此的；不過從來的種種教育學與今日所謂「文化教育學」，對於文化的概念各有不同的見地，因此，我們對於從來的種種教育學姑作別論，對於現代的種種教育學，不拘其所採用的研究方法有怎樣的差異，都應該歸納在

所謂「文化教育學」這個名稱一併敍述，亦屬無妨。何況伏見氏所舉的這三種方法，在形式上旣是大同小異，因爲這三種方法同是採取辯證法的形態，不過因爲各有各的出發點，所以彼此易地以觀，各是另一種形態的辯證法而已。（關於這一點，我曾經在拙作教育哲學後序二三五——四九頁裏討論過了，玆不復贅。）在事實上，例如李特，克里克等教育學者的教育學說簡直又與第一種方法及第二種方法都有密接的關係。因爲如此，所以現在我一面沿襲普通敍述現代西洋教育史的慣例，仍然採用所謂「文化的教育」作爲本章的名稱，一面根據理論與事實兩方面將與文化教育學有密接的關係之其他現代西洋教育學，例如所謂「現象學的教育學」亦同時放在本章裏一併敍述。不過因爲所謂「現象學的教育學」的發生是最近時的事，比之所謂「文化教育學」爲時稍晚，所以我爲維持史的順序計，先敍述「文化教育學」，後敍述「現象學的教育學」。同時，因爲在眞正的有組織的文化教育學未發生以前，自有促成這種教育學產生與組織的動因之存在。所以本節所敍述的，還是祗限於文化的教育之意義；如果我們要明瞭文化的教育思潮，尤其要明瞭文化教育學組織的由來，那麼，不得不另設一節以討論這一個問題。下面一節，就是這一個問題的討究。

第二節　文化教育學之由來

文化教育學勃興之原因

文化的教育學說的勃興，固如上節所說，由於從來種種教育學說的互相對立，不能不另有一種教育


Heinrich Rickert


Jonas Cohn

學說出來，採取牠們的長處，補救牠們的短處，經過棄揚作用，而加以綜合。但是除了教育學術界自身的傾向之內部的動因以外，還有一種促進文化的教育學說勃興之消極的機緣存在着。這種消極的機緣就是早已存在而且風靡一時的「新康德派」忽呈衰運。一九二四年四月二十二日，全世界學術界舉行康德誕生二百年紀念祭，一方面固表示思想界上康德學派的全盛，但他方面却露出這派的凋殘零落之感。因爲這派的健將溫特爾班得(Wilhelm Windelband, 1844-1915)在一九一五年十月二十二日卽世界大戰中途病歿，他的高足弟子而屬望最殷的拉斯克(Emil Lask, 1875-1915)亦於同年戰死，於是巴登(Baden)學派僅剩下已達高齡的立刻爾得(Heinrich Rickert, 1863-)科悟(Jonas Cohn, 1867-)二人。馬爾堡(Marburg)學派失去創始者的偉傑科痕(Hermann Cohen, 1848-1918)；不久，他

的繼承者那篤爾普在康德誕生二百年紀念祭以後即一九二四年八月亦溘然長逝。加以魏鐸亡故，對於純粹理性主義的哲學，亦不禁有將星殞地之概。壓舊喜新，人之常情，自前世紀末葉以來那種絕叫「返乎康德」或「康德之超越」而喧囂於思想界的「新康德學派」漸漸失了世人的信仰。以後那久為「新康德派」全盛勢力所壓倒，幾乎虛度七十七歲的生涯的迪爾推及其少壯學徒的思想竟蹶然興起，好像



Hermann Cohen

「乘風破浪」一樣，席捲教育學術界，使從來的思想轉變到另一方面。從這以後，迪爾推的聲譽與功績，忽然被世人所認識而喧傳。這是所謂「精神科學派」勃興的由來，而文化的教育學說就是以這學派的教育思想為中心而形成的。

如上所述，文化的教育學說之直接的淵源，當首推迪爾推。但是迪爾推的思想亦並非突然發生。若再加以追溯，亦另有淵源所在。具體的說，迪爾推的思想直接地繼承修拉瑪希的學說；更追溯起來，他是受着斐希特，謝林(Schelling)，黑格爾等的影響。若就他的高足弟子而為這種學說的中心代表者斯勃郎格而論，他是承包爾生，祖述霍波德(Humboldt)，而且最近又受着立刻爾得的價值哲學與傳塞爾的現象學的影響。更進一步說，具有這種學說的重鎮之

稱的李特，他是採用傅塞爾的現象學與黑格爾的辯證法以作方法的原理；又如斯賓格勒，除掉師承斯勃郎格，李特等而祖述先後的學統以外，還參酌西謨黑爾的文化哲學與魏羅的純粹理性主義。最後，在晚年時代有貢獻於這派的發展的碩學者凱欣斯泰奈，不但廣汎地包容德國傳統下來的種種思想，而且與美國杜威一派的經驗的教育學說互相呼應。若從這種種論點看來，文化教育學，並非與康德派的哲學絕不相容，亦不是採用所謂生命哲學的原型；換句話說，牠既非與規範的見地相對抗，亦非對於經驗的見地漠不關心；總之，牠是投入於這種種思潮漩渦之中，而佔到一個穩實的地位。原來在近世紀初，大陸的思想界，對於向來尊重希臘、羅馬文化的「古典主義」(Klassizismus)，另有一派崇拜所謂「日耳曼民族接近羅馬文化而作成的文化」之理想蔚然興起。這就是所謂「浪漫主義」(Romantik)。再換句話說，這是對於古典主義尊重理知生活而成爲主情主義尊重感情生活之一個學派。例如文化教育學的先驅者修拉瑪希就是屬於這一派。修拉瑪希在宗教藝術上以感情爲主，在教育上注重情操陶冶，注重個性與社會的關係，或力說自然與人爲的關係；他將教育解釋爲前進者傳遞精神的財產於後進者，使後進者更創造其價值。除掉修氏外，同時代的人物如霍波德亦是文化教育學的先驅者。所以我們在未敍述迪爾推與他的弟子的教育學說以前，不可不先將霍波德的傳略與思想略述一下。

霍波德的傳略

霍波德(Friedrich Wilhelm Christian Karl Ferdinand von Humboldt)德意志人，一七六七年六月二十二日生於波次但(Potsdam)。他本是世家子弟，幼時聘人文主義者塔比(Joachim Hei-

nrich Campe, 1746–1818) 爲家庭教師，受汎愛學派的教育，對於古典的研究造詣頗深。一七七八年，他與兄共入法蘭克福 (Frankfort) 大學研究法律、古典、康德哲學。翌年，轉學高定根 (Göttingen) 大學受言語學者亥涅(Christian Gottlob Heyne, 1729–1812) 的薰陶。畢業以後，游歷德國內地與法蘭西、瑞士等國。一七九〇年，被任爲外交官，僅一年而即辭職；一八〇二年，又被任爲外交官，但他仍然在公務之餘，與古典研究者相交接。一八〇八年，他被任爲宗教教育事務長官（即教育部大臣）在



Wilhelm V. Humboldt

職八閱月。他在職中，實行大學入學試驗新法規，特別對於中等教員檢定試驗大試改革，並且在中等教育上築成新人文主義的基礎。他對於柏林大學的創立幫助亦不少。以後他又被任爲外交官，歷任奧、英等國大使，並列席巴黎和平會議。晚年（自一八一九年以後，）完全脫離公務，專心從事古典的研究而成爲言語學者。一八二〇年，刊行比較言語學的研究；一八二五年，又刊行文法形式之發生與其對於理念發達之影響等書。一八三五年四月八日，病歿。

霍波德的思想，受康德、謝勒爾、哥德的影響，同時研究言語學、哲學、美學、教育學、法律、政治等。他以爲言

語是思想的表現，而言語的發達就是表現思想的發展。他又以為個人藉言語與社會相結合，而國語就是國民性的表現。心身之美的調和、自然之靈化、及人類性之發達，就是霍波德的人文主義的中心。霍波德以多樣、個性及全體性為歷史的三大要素，這種思想就是迪爾推派見地的淵源。總之，霍波德的思想與其他人文主義者一樣採取希臘文化的精神，反對基督教的出世思想，而高唱人世的思想。他在希臘思想上看到完全的美的陶冶與人類性的完全，並且以為可由哲學、數學、言語學、歷史等以教育人類。

斯勃郎格與霍波德

現代文化教育學者斯勃郎格嘗紹述霍波德的思想，他以為近代的人文主義有三個時代：第一，文藝復興運動；第二，霍波德新人文主義的運動；第三，斯勃郎格本身的運動。至於包爾生可稱為初期的文化教育學者。

包爾生的傳略

包爾生（Friedrich Paulson）德意志人，一八四六年七月十六日生在好斯敦（Holstein）之郎根濘（Langenhorn）附近一富裕的農家。他四歲時就能讀書。五歲時入本鄉國民小學，受業於湯姆遜（Pastor Thomson）一八六一年，即十六歲時，升入亞爾多納（Altona）的文科中學校。一八六六年畢業，遵從母命入埃爾蘭根（Erlangen）大學習神學。但不能研習，乃改攻哲學，並習古代語言學與歷史，想被任為高等學校的教師。從一八六七年到一八七〇年，就學於柏林波昂（Bonn）及基爾（Kiel）受業於突冷得倫布魯希，哈姆斯（Harms）及波尼次（Bonitz）一八七〇年得學位以後，乃轉入柏林大學，前後五年半，半在完成他的知識，尤特別研究實驗物理學、化學、人類學、經濟學、法律學及政治學等；半在撰著其康德知識

階的發達之研究。從一八七五年到一八七八年，他在柏林任家庭教師，兼任柏林大學講師。一八七八年升任該大學助教授。一八九三年更升任哲學及教育學正教授。一九〇八年八月十四日，病歿於柏林市外斯式格里次（Steglitz）享年六十四歲。氏的著作有哲學與科學的關係（一八七七年），倫理學體系（一八八九年），哲學概念（一八九二年），現代德意志教育與性的道德（一九〇八年），教育論文集（一九一二年）；我的生涯（一九〇七年）。就中最著名的有德意志學校及大學教育史（Geschichte des Gelehrtenunterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten, 1885–1896）與教育學（Pädagogik,1911）二書。

包爾生的思想

包爾生在哲學方面，繼承斯賓諾莎，陸宰（Hermann Lotze,1817–1881）等的思想，站在唯心的一元論的立場，以為無論心或物，不外乎一實在的表現。他在教育方面，對於中等教育改革運動，主張實科中學校、中等實科學校畢業生與從來文科中學校畢業生同樣有入大學的權利，而貫徹他的主張。

包爾生的教育學說

人類之特色

包爾生在教育學的方面，有如次的議論：

氏以為人類所以與其他動物有區別，因有兩種特色：一、能營家庭生活；二、能使歷史發展。前者是人類幼時需要長期的保護，為養成將來發達的基礎計而生的現象；後者更分為兩種特色：其一、是繼續前代各種特殊的生活內容之存在；其二、那種種特殊的事物是互相關聯，互相統一着的。

人類之永久的努力

一切個人的生活雖非永續的；但是人類的生活是永久的，並且常常得到充實。這就是因為使從教育，

使個人的精神發展着，以前代的文化財為遺產，給與於各個人，並傳遞以產生這種文化財之理想能力，使他有貢獻於人類的永久的生活。

文化教育學之倡導

要之，包爾生以人類生活為中心，主張永續的家族生活的必要。在這一點上，他甚是教育的根柢，尊重歷史的生活，將教育解作「傳遞前代之理想的文化財於次代之理性的活動。」由此，可見他是一個文化教育學的倡導者。

包爾生對自由主義的教育之攻擊

包爾生對於本於自然的自由主義之教育思想大試攻擊。他說：「為着這種教育思潮的壓迫，學校祇得減少作業時間，使兒童不勞而受教育，並且以為使兒童在不知不覺間理會所教的材料就是優良的教育法；又以為家課及試驗的廢止就是適切的改善；更以為使兒童自然地及自由地理會一切事物就是完全的教授方法。倘使兒童不能夠學習，這不是歸因於教授方法的不得當，就是歸因於教師手段的拙劣。從來教育上祇有父母及教師行使意志而不容許兒童的主我心有發現的餘地。在我們看來，倘使兒童的成績不良，其原因不應該求之於教案、兒童的過勞及教師的拙劣，而由於兒童的勤勉、注意及善意的缺乏。軟弱的新教育比之所謂舊教育豈能夠增進兒童的幸福？兒童卻知道他人不能夠真正地了解他自己，這豈非大不幸嗎？可惜得很，現代的自由主義教育及其他，對於現代少年的歡樂與苦痛，實在不能徹底明白。我們不可不復歸於從來的着實、嚴格的教育法。具體的說，我們不可不排斥過勞問題、軟弱主義而努力於謀服從、勤勞、克己三大命令的徹底。這三大命令實在永久地是真正的教育者之指導。

服從

「所謂服從，是用自由意志將比自己更優良而且有更高見識的人之意志作爲自己的意志之義。倘使在學校裏不學得服從，以後一入實際生活，不是單止於外面的服從，就是變成爲反抗者。那些完全依從兒童的性向而滿足他的慾望的辦法，非常錯誤。因爲這是使兒童成長以後，在自然的及社會的必要之下去服從他自己的意志，很缺乏重要的鍛錬。但是流於殘酷、徒用感情施行非法的教育，亦斷非我們所可取。這樣的教育之破壞服從性，實不讓於那種軟弱教育。

勤勞

「復次，所謂勤勞，是反對劣等的官能性之滿足的意味。積極的說，這就是使離開瞬間的嗜好、意識一定的目的，並且對於這目的而緊張其身心之力的意味。原來教育的任務在於使成長不斷的次代的國民去完成生活上的本務。因此，教育不可不施行永續的鍛錬，鞏固兒童的意志之力，養成勤勞的活動能力，使適於達到一定的目的。當然，我們對於兒童要求他去做「非成人所不能做的事，」是不行的。無論何事，都不可忘記掉適度。不過我們不說過勞問題而主張意志力養成的必要，對於少年，亦須使他懷着「能做其所要做的」信條。教育單祇考慮身體是不行的。學校的目的在於教育自身。嘗謂醫生，決不可說祇有衛生上的要求。假使祇以身體爲重要，那麽，與其入教室，不如使他始終遊玩戶外爲愈。

克己

「最後所謂克己，是限制欲望之義。倘使我們留意兒童的繁榮與幸福，那麽，應使兒童常表不足的狀態，而自行愛好勤勞；即使對於所容許的快樂，亦不可不使兒童能夠自己克服自己。」

包爾生的學說之價值與缺陷

以上所述，是包爾生反對施行極端的放任的教育的思潮，固然氏在教育上亦尊重兒童的個性，以養

成自治自重的精神爲必要；然而他以爲極端的放任的教育決沒有好的結果。包爾生的這種議論祇可以說是對於自然主義的自由教育學說作一種補偏救弊的藥石，有時可以採取；在另一方面看，牠自身亦不無偏枯之處；過度應用，很容易釀成另一極端的弊害，所以應該有修正的必要。包爾生的學說，雖是文化教育學的先導，然而牠不過是初期的文化教育學者；在牠以後的文化教育學，決不是完全像包爾生所說一樣，而已經將牠經過一度的修正了。以下再述與文化教育學有直接的淵源關係的迪爾推的傳略與思想。

迪爾推的傳略

迪爾推（Wilhelm Dilthey）德意志人。一八三四年十一月十日生於萊因河畔俾布立喜（Biebrich）一牧師的家裏。氏初研究神學，入高定根大學；不久，轉入柏林大學，專攻哲學與歷史，在柏林大學獲


Wilhelm Dilthey

得學位。一八六四年，任柏林大學講師；後來歷任巴塞爾（Bassel）基爾，比勒斯勞（Breslau）諸大學教授。一八八二年，再回柏林大學，繼陸宰以後，充任教授。一九一一年，他旅行多年期望的忒侖爾（Terol）途中在洛亞（Rohr）河畔波層（Bozen）得病；同年十月一日病歿。氏生前是一位名望不甚高的學者，直至他死後，他的學說才被世人所認識。從一九二二年以來，他的遺著爲他的門弟子所整理，彙爲全集，陸續出版。就中最主要的著作有修拉瑪希傳（Leben Schleiermachers, 1867-70），精神科學概論（Einleitung in die Geisteswissenschaften, 1883）關於普遍妥當的教育科學之可能（Über die

Mögichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft, 1888)，記述的心理學及分析的心理學考 (Ideen Über einer beschreibende und zergliedernde Psychologie, 1894)，個性研究論 (Beiträge Zum Studium der Individualität, 1896)，解釋學之成立 (Entstehung der Hermeneutik,1900)，精神科學之基礎研究(Studiun zur Grundlegung der Geisteswissenschaften, 1995)等。

歷史上的地位

思想史上的迪爾推的地位，能夠與康德並駕齊驅。具體的說，康德在他的著作純粹理性批判 (Kritik der reiner Vernunft, 1781) 裏奠定自然科學的認識之基礎；同樣的，迪爾推是奠定歷史的認識或精神科學的認識之基礎的第一人。讀看氏的主要著作精神科學概論序文裏有所謂「歷史的理性批判」(Kritik der historischen Vernunft) 的企圖之自白就可知曉略了。這種企圖雖未完成，然而他高唱精神界與自然界有完全各別之認識領域，總算是確立今日精神科學派之獨自的地位與任務。

新心理學之建設

迪爾推以爲一切精神科學的基礎不可不求之於心理學；但是從來的自然科學的心理學不勝任，尚可另行建設一種適合於所謂精神生活的獨自對象的新心理學。據氏的見解，以爲從來的心理學完全如自然科學將現象當作單純的元素之因果的結合去說明一樣，皆將精神現象當作由簡單的心的要素之因果的結合而構造的事物去說明的一種「說明的、構成的心理學」(Erklärende, konstruktive psychologie)。反之，新心理學是由我們直接所體驗的精神生活全體而出發的，但是將牠視爲「一切機能

是合目的地結合着而成爲全一的「構造」的一件事情，並且以爲不可不分析、記述牠的形態。在這種意味上的新心理學氏初稱爲「實質心理學」(Realpsychologie) 或「人類學」(Anthropologie)，後來改名爲「記述的分析的心理學」(Beschreibende analystische Psychologie) 或「構造心理學」(Struktur-psychologie)。

新心理學之中心概念

構造 (Struktur) 實是迪爾推心理學的中心概念，是人類精神生活之根元的形態。這種精神生活就是氏的學問體系之一切的出發點。據氏的見解，所謂精神生活，是內面的、直接的經驗之事實即顯現於我們的意識之上，欲懷疑而不可能，欲拒絕而亦不可能，這無以名之，名之曰「體驗」(Erlebenis)。在這體驗上，衝動與感情是基底或動力，以支配或統率一切心的機能。祇有這種體驗的精神生活是最具體的、現實的、根本的；而所謂知識，實由牠所發生；除掉牠，再沒有可以追溯的了。氏更以爲就是外界的事實亦不過是意識的事實與過程的結合所給與的。換句話說，對象及事實，祇有靠着這種體驗之意識而存在。再詳細些說，形成體驗的基調之衝動作用，感覺到受着什麼抵抗，而且有所抑制，那個抵抗者與抑制者就是對於自我之外界而定立着的。

精神生活之構成

這樣的根本的精神生活，無論採取牠的最幼稚的階段或最高的階段，總常有統一的狀態，在牠自身的內部，一切機能是完全地保持着緊密的關聯。換句話說在這裏面，知識、衝動生活、感情生活及意志行爲到這精神生活之有組織的全體而有所結合着。但是這樣的全一的精神生活，更爲牠的周圍環境所制約，

精神生活之收拾關聯

或者翻過來去操縱環境，就是對外亦有不可切斷的關聯。這樣的精神生活依從牠自身內部的統一性與環境的關聯而取了特定的組織，這就是精神構造之橫的斷面。精神構造，除掉這個所謂「全一的組織」之橫的斷面外，更有一個所謂「不斷的連續發展」之縱的斷面。精神生活與其說常有發展的「傾動」(Tendenz)，寧可說有「衝迫」(Drang)。換句話說，有精神生活自身之中，抱着「求而不充實」的虛空，並且將「可以充實牠的對象」認作價值去追求。爲着這種追求起見，感情與衝動是牠的主動力。牠率着全精神從一個瞬間向着其次的瞬間連續地生動着，於是精神生活愈益向着完全的構造而繼續合目的之發展。更詳細些說，精神若從牠的對外的關聯看來，藉着與環境相關的「順應」(Anpassung)，去促成「比衝動更豐富的滿足與比生活及幸福更高段的充實」之發生；若從牠的對內的關聯看來，構造自身藉着「行將更完全的傾動」去繼續不斷着發展。

這發展的成果就是精神生活明確牠所追求的價值方向，豐富確定着對於這方向的諸機能之分歧與關聯，並且整理着牠與環境的交涉。在這裏面，如果顯現出具有特質的形態，那就是「個性」。迪爾推將這個性命名爲「精神生活之收拾關聯」(Erworbener Zusammenhang)。收拾關聯之精神生活，是過去人類全生活的成果，同時又是將來生活的基底；在現在中負有過去及含有未來的形態。祇有這樣的現在意識，才是體驗本質；又祇有這樣的現在之連續，才形成人類的歷史。所謂「人之精神是歷史的」這一句話，就是含有這樣意味；迪爾推所謂「人是什麼這個問題，祇依從歷史才能答覆」這一句話，亦就基於

此。

客觀的文化

這構造與關聯的精神生活，常在牠與客觀的文化之交涉中存在着。各個人所有的主觀的精神生活是向着社會有所客觀地投射着的。牠若一旦爲所客觀化，那麼就超越過創造者的個人之生滅，永久地保存於歷史之中；牠雖則漸漸爲將來的個人之精神所受容及由此而時時刻刻有所改造，然而一代一代地傳遞下來的。如同個人在生活之全關聯上不絕地發展着一樣，全人類的歷史亦是不斷地進步着。一句話，「全人類」是最綜合的個性。迪爾推對於這種偉大的精神關聯，附以所謂「作用關聯」（Wirkungszusammenhang）一個名稱。例如學問、藝術、宗教等文化諸體系（Systeme der Kultur）是由這種全體的作用關聯之分化所產生之各個的作用關聯。

理會及理解

主觀的精神生活固然在客觀化以後就成爲客觀的精神生活——文化，但是這樣的文化又是由「理會」（Verstehen 或譯作「理解」或「了解」）之作用主觀地受容着的。祇有理會，才是與自然界的認識相對立而成爲精神界之獨自的認識方法。這是迪爾推學說中的主要問題。照迪爾推的見解，以爲精神生活藉着感官的外部的表徵而有所表現，所以能夠倒過來以這種表徵爲機緣而認識內面所有的生動的精神生活。這就是「理會」。所謂「體驗」、「表現」與「理會」三者，是主觀的精神交流之循環線。這樣場合的理會，決非單純的知的過程，乃是具有知、情、意之統一的關聯，使客觀的精神滲透到主觀的體驗而後止。所以理會祇有本於體驗，才是可能；反過來說，體驗是依從理會而增加其豐富性。理會是以他

人的精神生活或牠的客觀的表現之一切文化財爲對象而行動的理會那種以文字爲表徵而表現的作品這件事特稱爲「解釋」(Interpretation)；研究這種作品解釋所應該遵守的一定的方法與根據這件事特稱爲「解釋學」(Hermeneutik)。關於這一點，迪爾推繼承修拉瑪希所已經試驗過的解釋學的功績而訂立幾多原則。例如：第一、讀者所以能夠解釋他人的作品之根據是存在於讀者與作者有同一的人類性。第二、作品與讀者相對立，作品所以對於讀者而成爲對象，其原因就在於兩者間有精神構造的差異；但是這種差異祇是由形成精神構造的知、情、意等機能之強度而來的程度上的差異。第三、因爲有上述的第二點，所以將讀者的精神構造變容爲作品的精神構造，因此，讀者能將他自己與作品交換位置，然後再去解釋牠。這樣，「換位」(Transposition)就是「變容」(Transformation)。第四、這種變容是讀者依從一種想像力（解釋學的想像力）將自己的精神構造之某一方面強調高揚起來，而將另一方面抑壓低落下去。所以在解釋上，藝術的操作是必要的，解釋是與「詩作」(Dichtung)相容的。第五、作品的精神，祇有作爲「作品者的全部精神之一肢體」看待，才能捉住其全部意味；又作品者的精神構造，祇有以那個人生活的時代精神爲前提，才能夠被理會。這樣，部分祇有在較大的全體中，才能夠被理會。然而全體的理會，亦可以由部分的理會而得到，所以全體與部分，在不斷的循環上是相互理會而進行的。這種理會，在形式論理學上是一個難點(Aporie)；但是理會與解釋之事實的進行，是恰好地去尋探這個循環的途徑。

迪爾推的教育思想

迪爾推的教育思想，一八八八年，在普魯士學士會院報告裏載關於普遍妥當的教育科學之可能性論文，一方面承認教育學之普遍妥當性，但另一方面却否認牠。具體的說，氏先推舉海爾巴脫，以爲教育的目的可以由規定人生的目的之倫理學而規定；然而他又以爲對於人生的最後目的之內容的規定，無論何時，都爲歷史的條件所支配；因此，可以博得一般人的承認之道德的體系迄今尙未成立。詳細的說，若依從「人類的精神生活都有一種完全性」這件事；換句話說，若依從「在目的關聯之中有所作用的許多過程及其結合之完成有同一的形式的規定」這件事，那麼普遍妥當性的教育目的似乎可以規定；然而在另一方面看，人類精神生活的內容，因爲常在歷史的社會的制約之下，所以牠的理想因時空的區別而變化，所以普遍妥當性的教育目的不能夠規定。

教育學的二部門及其研究課題

迪爾推又依從上述的理由，將科學的教育學分爲二部門：第一部門是以「將一個文化體系的教育作用從歷史的、社會學的及心理學的三方面去分析去記述」爲任務。詳細的說，第一、教育之歷史是探究教育及學校之起源與發達，比較彙類各種教育形態，設定教育類型；復次，在社會學的方面，考察教育及學校與家庭、自治團體、國家、教會等社會有如何的關係而再去理會學校管理方面；最後，在心理學的方面，從內面考察教師之教育的能力及牠對於學生的素質所及到的關係。教育學的第三部門是以「教育上個個過程之分析的敍述及導出那種規定教育之普遍妥當的法則」爲任務。這就如上面所述，一方面由精神之合目的性去導出完全的概念而他方面由完全的概念去導出教育上的個個規範的一種主張。氏由

此而敍述對於直觀、環境、練習、反覆等的原理；其他如教科的分類、價值、排列及教授法等的研究，亦由此而出發。照迪爾推的考察，以爲從來教育學，尤其是海爾巴脫的科學的教育學，對於上述的這種規範，在知的陶冶之領域內已經導出許多原則，例如直觀的原則、注意與興趣的原則等；然而關於情意的領域內，迄今還未曾導出什麼原則。

迪爾推的學說之批評

這是迪爾推學說的大略。至於迪爾推學說究竟有無價值與缺陷，等到敍述全部文化教育學以後再行敍述。不過現在可以說的，迪爾推之哲學的、心理學的勞作，確如乙竹氏所說。不拘內容怎樣豐富，然而還未曾有嚴密的體系之組織，再就他的教育學說而論，並沒有注集全力於這一方面，所以對於教育問題的全部亦未曾有什麼處置。關於這幾點有明確的、緻密的發展的，寧可說是氏的門弟子與他的後輩。以下一章，就是敍述迪爾推門弟子輩的學說。

第三節　文化教育學之組織

迪爾推的高足弟子斯勃郎格的傳略

在迪爾推的許多弟子中，最受他的影響而且可稱爲這一派的中堅的，當首推斯勃郎格。

斯勃郎格（Eduard Spranger）德意志人。一八八二年六月二十七日生於柏林西郊格羅斯利希泰裴爾特（Grosslichterfeld）一商人的家裏。他經過實科中學校及高等學校，升入柏林大學，受業於迪爾推與包爾生二人，所以氏並備迪爾推的詩人風度與包爾生的溫厚性情。氏對於裴司塔洛齊的教育精



Edward Spranger

神有所感動，奉為教育者的典型，同時對於霍波德的人文主義思潮與教育改革事業亦有所傾倒。氏在一九〇五年，柏林大學畢業以後，即任該大學哲學講師，年僅二十有三，由此可見他的天才的優越。一九一一年，繼摩曼之後，任來比錫大學額外教授；翌年，升任正教授，歐洲大戰與德意志革命，正是他在來比錫大學任職中，所以他的愛國心與教育的熱誠益加膨脹。一九二〇年，他回母校柏林大學繼里爾（Alois Richl, 1844-1924）之後，任哲學、教育學等正教授，現在尚在職中。氏除任教授外，兼任同大學哲學教育學中央研究所所長。從一九二〇年以來，他與斐奢爾（Fischer），李特，諾爾（Nohl）等迪爾推學派者刊行教育（Die Erziehung）雜誌。氏的主要的著作有霍波德與人文思想（Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee, 1909），霍波德與教育制度之改革（Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens, 1910），威廉迪爾推（Wilhelm Dilthey, 1912），生活形式論（Lebensformen, 4 Aufl, 1924），文化與教育（Kultur und Erziehung, 2Aufl, 1923），關於教員養成之思想（Gedanken Über Lehrerbildung, 1920），精神科學之現狀與學校（Der gegenwärtige stand der Geisteswissenschaften und die Schule, 1922），青年期之心理學（Psychologie des Jugendalters, 1924），歷史哲學的解釋上的現代德意志之陶冶理想（Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in ges-

chichtphilosophischer Beleuchtung, 1928)，民族、國家、教育(Volk, Staat, Erziehung, 1933)等。但是要注意的，斯勃郎格雖則以築設文化教育學爲己任，然而他以所謂「文化教育學」(Kulturpädagogik)這個名稱刊行著作，迄今未曾實現。這或者是他因爲與現代的有些學者，例如克里克一樣，不願採用"Pädagogik"一語，亦未可知。

斯勃郎格的學說

斯勃郎格的學說，與迪爾推一樣，以精神生活的概念爲基礎的出發點。照氏的見解，以爲追求價值之精神(Geist)是一切實在之根本；物質界或自然的意識之世界，本來是爲精神所表示意義之一種素材；換句話說，牠不過是精神的意味之運載者而已。這樣的精神，可以分爲三種：第一、「客觀的精神」(Der objektive Geist)，例如科學、藝術、經濟、法律、宗教等文化就是。這種客觀的精神就是個人的精神上主觀的價值體驗之客觀化；但是牠在客觀化以上，離開個人的精神，而存續於歷史與社會而進行；而且這些精神相互關聯形成爲一大文化關聯，作爲諸精神科學之研究的對象。文化既是這樣客觀地投射個人之體驗，但是又可以翻過來說，在個人的體驗上常爲新生命所喚醒。所以在客觀的精神之對極有第二的「主觀的精神」(Der subjektive Geist)。這種主觀的精神，就是理會或構成客觀的精神之個人的精神。詳細些說，這就是種種心的機能先自構造地組織，然後再去造出一種有超個人的意味之精神的業績而進行之自我活動。照氏的這種見解，可知他所謂精神構造，與迪爾推所說一樣，不單是爲精神生活之內在的欲求所統一，而且是對着超越個人之客觀的價值之希求。(關於這一點，斯勃郎格還受着立列爾得等價

值哲學的影響，讀者可參考立剛爾得等的著作。）這樣的研究這種價值關係的主觀的精神，是精神科學的心理學之任務；斯勃郎格在他的著作生活形式論與青年期之心理學二書裏就是要逐行這種任務。氏更以爲在統一主觀的精神與客觀的精神之對立而使兩者的交涉成爲可能的以後，而有第三種精神。這第三種精神，名之曰「絕對的精神」（Der obsolute Geist）或「規範的精神」（Der normative Geist)，並且以爲研究這種精神的學問，可名曰「文化倫理學」。氏以爲絕對的精神是超個人的超歷史的有妥當性之價值自體，好像領導主觀的精神與客觀的精神之永遠的星辰一般。

斯勃郎格將精神生活分爲所謂「類型」（Typen）去研究，並且加以一種體系的提示。照氏的見解，以爲在所謂「類型」中，有兩種可分。第一是從經驗的屢次反覆的多數的精神生活所歸納而求得的所謂「平均類型」（Durchschnittstypen）；第二是從各種精神活動之先天的法則所演繹，並且豫想這些法則一經組合就「有不得不如此」的所謂「觀念的（理想的）類型」（Idealtypen）。氏所追求的是限於後一種類型。氏以爲祇有這種理想的類型，才是理會經驗的生活形式之範疇，亦才是「方法的探求原理」（Das methodische Forscungsprinzip）。氏將這種類型應着精神活動之基本的方向，設定如次的六種而名曰「理想的基本類型」（Dis idealen Grundtypen）。這基本類型，無論何種，都包含有精神活動之一切價值方向；同時，其中的任何一種價值最爲牠所追求以作中心的活動，至於其餘價值作用在某種樣式上是居於從屬的地位，因此，具體的生活才有千差萬別的形態之出現。所謂「生活形式」或

「生活形態」(Lebensformen)，就是指此而言。在理論的生活形式上，那種欲到達普遍妥當的認識之活動是一個中心而經濟的、審美的、社會的、權力的、宗教的諸活動都是牠的手段或補助。在經濟的生活形式上，那種爲使自然物的貨料有益於生活手段計，用最小的勞力以收莫大的效果之活動是一個中心；而使其餘價值與牠相結合。在審美的生活形式上，那種將物的素材變爲靈魂化而形成爲美的形相之藝術活動是一個中心，而使其餘活動與牠相結合。在社會的生活形式上，那種與他人相融和合體之愛的活動是一個中心而使其餘諸活動與牠相結合。在權力的生活形式上，那種支配他人之權力活動是一個中心，而使一切活動與牠相結合。在宗教的生活形式上，使所追求的價值常與自己生活的全部價值發生關係，用虔敬的信念去擴大助長他的生活欲求或限制禁止，而竭力發揚自己的最高價值。通過這種種生活形式之任何一種，有「一以貫之」的道德原理，而且恰當於實現牠的德目之存在。這樣「生活形式」是依從諸多價值的位置之規定而生的，稱爲「價值定位」(Werkonstellation) 或「精神構造」(Geistige Struktur)。

個性及人格

這樣的價值定位或精神構造，依從各人的先天的素質與後天的影響，漸漸成爲固定的永續的傾向，稱爲「個性」(Individualität)。這種意味的個性，並非單純的個別性或特殊性，乃是超個人的價值作用在各個人身上爲他獨自之法式所結合統一。因爲牠本來是價值生活的主體，所以將牠稱爲「人格」(Persönlichkeit)，更爲適切。文化教育學上所有的「生活形式」、「價值定位」、「精神構造」、「個性」、「人格」等名詞，在大體上是對於同一的精神生活上之各種各樣的形態所給與之相異的名稱而已。

文化與文化財

但是這樣的精神生活，其結果會產生學理、生產方法、藝術作品、社會制度、道德、法律、宗教教義等，即所謂「文化」(Kultur)。這些文化，固然最初是客觀地將個人或集團之主觀的精神生活表現出來，然而不久即爲多數人所訂正助長，而爲歷史所傳達，爲社會所擴充，而成爲超越個人之短的生涯與狹的體驗之客觀的精神生活。所謂「文化財」(Kulturgüter)，就是這樣的超個人的、客觀的——歷史的、社會的——精神生活之具體的表現，但是爲永續發展這樣的文化計，不可不將牠容納於代代相生的個人的主觀的體驗之中，再生長到更優的體驗的地位，然後客觀地表現出來。教育之本質就是存在於這樣的文化之傳遞與擴充。

教育之本質

教育作用之本質存在於文化之傳達與擴充這一個前提，是斯勃郎格教育學說的中心。這種教育學說，所以有「文化教育學」的名稱，亦因於此。照氏的見解，以爲教育是社會的精神活動之愛的作用。所謂「愛」是與追求共通價值者的他人相協同合體之意識。但是教育愛，與所謂「戀愛」似同而實異。第一、戀愛爲所謂「美」之一方面的價值而與他人相結合；而教育愛爲一切價值之綜合的全體價值——人格價值——而與他人相結合。第二、戀愛對於價值現實性——對手者既經形成的表現的價值——追求愛情，而教育愛爲價值可能性——行將形成的表現的價值——而施愛他人。所以戀愛遇着對手者越美麗，越有強烈的愛情，但是教育愛，遇對手者越未成熟、越不完全，而越表示深大的親愛。

教育愛之特質

氏以爲更從別方面看，愛可以區別爲「受容的愛」與「施與的愛」兩種。前者是傾倒於對手者既

經體得而形成的價值有所受容，而後者是將自己既經體得形成的價值施與於他人而使之豐富。從這種見地看，教育愛是施與的愛。教育者對於被教育者所施與的，就是先輩依從多年之歷史的、社會的生活所創造所傳承的文化財。但是不可不注意的，就是「文化創造」(Kulturschaffung) 與「文化蕃殖」(Kulturfortpflanzung) 的區別。

文化創造與文化蕃殖

所謂「文化創造」，是將自己主觀上的新的價值體驗形成爲客觀的文化財之一種作用。這種活動的方向，就是主觀之客觀化。但是所謂「文化蕃殖」是將這樣所創造成的客觀的文化財扶植於後輩而使牠活潑潑的永久持續着。這種活動的方向，就是客觀之主觀化。教育之本質，不消說是存在於後者——文化蕃殖。然而所謂教育之文化蕃殖，並非是單純的文化之傳達。假使牠是單純的文化之傳達，那麼，就是演劇，亦會傳達詩人所創造的文化財於觀衆。假使教育祇是這樣的永遠反覆既成文化之範圍與高度，決不能促成文化的進步與擴充。教育之所以爲教育，是存在於深入於子弟的精神之奧底，先培養價值受容的能力，進而養成他自己形成價值之能力。換句話說，這就是要以歷史的、社會的所給與的文化財之傳達爲方法，使對於牠的上面所有光輝的文化理想有所覺醒，振起文化的意志而創造新的文化財。氏對於教育之定義約說如下：「教育是欲依存對於他人的精神之施與的愛 (gebenden Liebe)，使牠的全體的價值受容性 (totale Wertempfänglichkeit) 及價值形式能力 (Wertgestungsfähigkeit) 從牠的內部發展出來之意志。」

教育者之生活形式

有這樣的使命之教育作用，從「擔任這種使命之教育者自身應該有什麼樣的生活形式」上看來，亦就會明白的。因爲一切文化事象是適應於牠的生活形式之客觀化；教育是一種文化事象，若從牠的主觀的方面看來，牠是歸着於教育者的生活形式的。斯勃郎格對於教育者的生活形式，不曾有何體系的敍述；但是基塞（Giewsen）大學額外教授斯騰對於這一點有所發揮，因爲斯騰是忠實地發展斯勃郎格學說的一人；現在將轉述斯騰的所說，以資補充。

斯騰對於教育者的生活形式之所見

斯騰說：「教育者是社會的生活形式之人，而以愛爲中心活動；但是他的愛有兩個方向：第一，牠是向着正在生長中的人類，第二，牠是向着客觀的文化價值。換句話說，教育者是立於愛的文化價值與生長而幼少的靈魂中間去結合雙方的媒介者。」斯騰更詳細的說：「教育者是社會生活形式之人。他是向心於正在生長中的少年，去發見未來的超個人的價值之擔當者，使個人的精神內所存在着的一切價值可能性，以文化價值之傳達爲手段而有所發達。因爲這人祇有依從文化價值，才能夠發展他的特殊的精神。所以教育者不可不對於子弟的個性與文化價值同時的傾心着的。」斯騰的這種見解，是有所感而發的。具體的說，例如愛倫凱女士大叫「第二十世紀是兒童之世紀」，稱揚兒童的權利，置教育的重點於自發自展之上，這可說是對於從來的他律的教育之一大警告。然而在斯騰看來，這帶有一種危險性。因爲他以爲與兒童的權利同時可以尊敬的是文化的權利；與個人的自由同時可以重視的是超個人的價值。祇有參以文化價值之受容與理會新文化的創造才是可能，並且兒童之眞正的自由與光榮亦在於此。

教育者與理論的活動

如上所述教育者的生活形式，既是以子弟愛與文化愛爲核心，然而其他種種精神活動以什麼樣的關係而互相連絡的呢？照斯普郎格與斯騰的見解，以爲：第一、就理論的活動而論理論的人是向心於事實自身，而不甚傾注於人類的方面；換句話說，他是排斥一切人類理念，而祇捉住認識之妥當性與客觀性。學者與教育者的區別就在於此。固然，有些學者同時是教育者；但是有時候，優秀著名的學者却是最冷酷無情的非教育者的人，亦並非完全沒有的。但是理論的活動，在教育者的精神生活上充分地演成從屬的、補助的劇目，亦是不可拒絕的。我們不應該與那種人格的教育學所說一樣，祇倚賴教師的熱情，而且不可不有關於子弟的心意、陶冶的方法、教育的界限等之冷靜的認識。而且以教育爲職業的教師們，關於教材的知識實爲他們的必需條件。在這一點上，就可知理論的精神活動是在教育者之精神構造中佔有重要的地位。

教育者與審美的活動

第二、教育者不可不辨別他的子弟的個性，所以他是以審美的精神活動爲必要。此地所謂辨別個性，就是理會個性之義；在理會的過程上，審美的想像力是必要的。這是精神科學的心理學之一個要點。但是用審美的態度去愛被教育者這件事，決不可侵害教育者的精神構造的正座。

教育者與經濟的活動

第三、經濟的精神活動，在教育者之本質的精神上似乎是絕緣的。教育並非冀求報酬之事，乃是放棄功利主義而向前進展之沒我的服務。然而經濟的活動之本來的意味基於力的計算之有效的活動，所謂「用最小的勢力收最大的效果」這一個原則，亦可以有效地適用於教育活動之上。教育者至少不可不

計量子弟的力，考慮自己的力，以沒有誤算的要求去立定教育的目標。況且在教育設施計劃、教育方法設計上，可以活用經濟的知識而找到簡便而且有利的途徑這件事，更是不待說的。

教育者與權力的活動

第四、權力的精神活動，一見就可知與「以依從愛而出發的社會的協同為本領的教育者之生活」一各異其趣的。恃有老大的年齡與高貴的地位，用權力去壓迫子弟，斷非真正的教育之道。在這一點上，請傾聽自由教育論者所說的真理吧。然而因有內面的卓越超羣的材力與指導誘掖的熱誠之故，自能得到子弟的畏服這件事，是為教育者所最願望的。更進一層說，為着未成熟的子弟計，那種為教育愛所導出的支配的態度及作為自律的前提之他律的統整，是教育活動之必需的條件這件事，亦可以承認的。況且權力的活動之真意味，在於支配他人以前之自己支配；因此，教育者無論如何，是自己支配之人。在這種意味上，他是一個權力的人。

教育者與宗教的活動

最後，宗教的精神活動，是與教育的生活頗有密接的關係。被教育者的價值可能性之承認——即使在現實的方面看來是何等醜劣的，然而牠實蘊含有何等可寶貴的價值之確信——是與「一切衆生，都有佛性」，相信世界全體終局有光明的一日之宗教的態度相密接的。然而這並非是超越現世而否定世上的生活之宗教，乃是通過現世的生活而往天國去之奮鬥的宗教。這種宗教是幫助教育者去獎勵子弟。裴司塔洛齊的信條，就是「往天國之道是在於遂行地上之義務」這一句話。教育者的生活，就是立於這種意味的宗教的背景而大放光采的。

要之，教育者之生活形式，是以子弟愛與文化愛爲核心，使其他理論的、審美的、經濟的、權力的、宗教的精神諸活動都從屬於這個核心的活動而結合。這就是教育者之個性或人格。這對於那種人格的教育學家所倡導的教育者的人格，更能夠捉住精細而具體的形態。

教育者的個性或人格

文化的教育學說將教育之本質認爲文化蕃殖；但是可以蕃殖之客觀的文化，本來是人人的主觀的精神生活之所產，祇有通過這樣的精神生活，才有所傳達與擴充。所以教育之本質，可認爲存在於精神生活——人格之陶冶——之上。所謂被陶冶之人，並非意味着對於諸多價值之實現的文化財有豐富的知識並保持其所有。陶冶所以爲陶冶，乃是在於使受容諸多價值之能力，尤其使形成價值之能力有所發達。換句話說，陶冶不是單純的傳達，乃是力之養成，使所給與的東西爲他的生活所同化。

陶冶理想與陶冶價值

人間所追及的價值之根本的方向，既如上所述，是理論的、經濟的、審美的、社會的、權力的、宗教的數種；而完全地調和地實現這些方向的情態，叫做「人文主義」或「人文理念」。但是所謂「理念」，如果認作陶冶之企圖，那是不行的。因爲我們的背後有數千年歷史的連續；在我們的周圍，又有廣闊的社會的環境之存續，我們實存在這樣的歷史的社會的實在之上。所以陶冶理想（Bildungsideal），在斯勃郎格看來，是帶有歷史的制約；所有國民及所有時代之一切生長着的力都有影響及於牠的。民族、人種不消說，就是經濟的、社會的、政治的等等關係；道德的、藝術的、科學的、宗教的等等要求，亦莫不與牠相結合。在這種意味上，陶冶理想確如閔拉·弗來安斐爾斯（Richard Müller-Freienfels, 1882-）所說一樣，是這種種

人文主義或理念主義

文化的教育學與規範的教育學



Richard Müller-Freienfels

無數的要素之結晶，而為國民所保存的。換句話說，陶冶理想，是可以認為保存的事物之發達，並非僅藉理論或技術而造成的。由此，可見文化教育的學說實是歷史主義之發揚。

並且，教育問題，不但是使歷史上所存在的文化財，從古代一直傳達到現代而相續着，並且不可不為發展向上計，使牠益進奮勵。在客觀的精神上，牠有兩個意義：其一、將歷史上所存在的文化放在與的價值內容上去理會；其二、將牠放在所謂「規範的精神」之文化理念上去思考。照斯物郎格的意見，以為教育不可不同時完成這兩個意義。在這一點上，文化的教育學說，與規範的教育學說有相通之點。具體的說，規範的教育學說是由理念出發而支配現實，文化的教育學說卻是伸長歷史的發展而進於理念。

個性與人格

若從另一方面看，人是為他的素質與環境所制約，各有各的獨自的個性。個性是一面性，亦是被制限的力。我們所能夠做的，不外乎通過這樣的個性，參與陶冶理想，適應於自己的素質與環境，完成為國民一分子，使有貢獻於文化之全部的發展。但是在這裏面，人格的陶冶培養是可以遂行的。人格畢竟是個性之中含有普遍性的，而普遍性是放在個性之中去顯現的。文化的教育學說所以同時重視文化財的構造與

心意的構造，就因於此，在這種意味上，文化的教育學說並非與人格的教育學說相反的。

陶冶價值

如上所述，精神構造，祇有依從客觀的文化財之攝取與受容，才會發達；並且精神構造是隨人而有多少的差異，所以有效用於陶冶之文化財亦應隨精神構造的類型而可分爲種種。關於這點，斯勃郎格或斯朋在陶冶價值論上，列舉知的陶冶價值，技術的經濟的陶冶價值，審美的陶冶價值，社會的陶冶價值，宗教的陶冶價值，並且以爲文化的教育學說的一特質就是在這些陶冶價值（Bildungswert）包括人類生活的全幅，而且類型地有所整序的一點上。

文化財與陶冶財

但是須注意的，客觀的文化財並非是無差別地都可以用牠的原型作爲陶冶的材料，乃是必須謀適合於受容這種文化財的少年子弟的心意，才能夠充分地發揮陶冶價值的陶冶財（Bildungsgüter）。換句話說，這就是將既經完成的文化財還元於生成的過程，歸到於生動的情態的時候，能夠流入於子弟的體驗與理會之中。在這一點上，斯勃郎格或斯朋的見解，似乎與杜威所謂「論理的教材之心理化」頗相彷彿。但是各種文化財爲什麼可成爲陶冶財呢？斯勃郎格應着各種類型而有如次的分類：

理論的陶冶價值

第一、理論的陶冶價值是知的或科學的陶冶價值。這是依從知識的受容與理會，在形式上知的活動自身發達；在實質上，保持有知識內容，爲着發揮這樣的陶冶價值計，一方面知識的系統是從最單純的初步的事物漸進於複雜的高程度的事物排列而成；他方面要顧慮到子弟個人的素質與年齡，乃至於將來的實際生活，使他最感得適切而有興趣的去設計。這就是教科課程集之根本原理，亦就是實施上必須注

意的。

技術的經濟的陶冶價值

第二、技術的經濟的陶冶價值，並非是從單純的職業教育或實用的見地而唱導的，乃是為完成目的與手段之結合計之技術的訓練為「用最小的勞力而收最大的效果」計之經濟知識的養成。這是對於任何問題，都是不可缺少的手段。此地所謂技術所謂經濟的原理，一旦為勤勞的過程所還元，促進牠與子弟的勤勞能力相呼應相共鳴之活動的時候，才能表現陶冶價值。為要達到這個目的，先施行基礎的動作，例如依從體操、遊戲等身體之自由的支配，依從簡單的手工、手藝等手指、工具的運用等的練習，復次使子弟自行作出一定的貨物，然後再進而適應子弟的個性漸次施行特定的職業陶冶。總之，文化的教育學說所以攝取技術的經濟的價值於陶冶價值之中，並非祇憧憬於高遠的理想；而要有脚踏實地的證據。這是斯勃郎格以經濟的活動為一切精神活動之基底的一種理由。

審美的陶冶價值

第三、審美的陶冶價值，是存在於藝術品的鑑賞及創作之中。但是這並非說為藝術而藝術，才有價值；乃是說從子弟的精神陶冶的見地而出發，有所精選，有所整序，才能發揮價值。詳細些說，因為美的法則是最單純的而且令人感得有深刻印象的，所以鑑賞及創作可以導出；因此，假使有一種不德或虛偽的表現，為藝術自身計，或者可以容許；然而在教育的材料上，對於牠是不可不排斥的。無論如何，美的陶冶並非單純的耳目的練習及手指的運用，乃是內面的形成力的培養。心意活動有所美化這件事，是審美的陶冶之根本要義；並且包含有藝術教育之道德的意義。

社會的陶冶價值

第四、社會的陶冶價值存在於使社會生活之形式有所實踐與體驗。在這裏有協力、信賴、同情等狹義的社會的活動與支配、服從等之權力的活動。這種種是一面從事於其他生活內容如理論的、經濟的、審美的、宗教的等活動，一面爲與他人協力一致、嚴守秩序與規律計，實屬必要。在這一點上，牠自有本來的價值。強將實際社會之複雜的困難的生活形式加諸子弟，決不能夠即刻爲他們的心意所容受；最好的陶冶，應該先在家庭、學級、學校等狹隘的生活團體裏，訓練以單純的社會的形式，然後養成爲特定的職業團體的一員，然後再養成爲國家的一員，能夠與同事同胞過協力一致的生活。人本來是社會的生物，教育在本質上亦是社會的，所以社會的陶冶實爲一切教育作用必需的條件。隨着近代社會生活的變遷，使子弟受國家的有用的公民及真正的連鎖社會的一員之充分陶冶，尤其必要。

宗教的陶冶價值

第五、宗教的陶冶價值，並非依從特定的宗教或宗派教授或訓練以特定的教義與儀式，乃是在一般地養成宗教的精神——敬虔的信念。當實行各個人所確信的最高價值的時候，實有賴於超越的偉力爲擁護這種不容易探究的最高的價值計，無論有怎樣的障礙或不如意的事，應該不屈不撓，邁往前進，這就是一種宗教的信念。這樣信念的陶冶，若陷於教義或經典之知的陶冶，那是不行的。無論家庭、學校或其他環境，都應該充滿敬虔的氣分，使子弟在日常生活中爲所浸潤而能體會牠。

陶冶價值與實際價值

斯勃郎格雖將陶冶價值的根本型式分爲若干種，然而他並非將有些教材屬於知的陶冶價值，有些作業作爲純粹的經濟的陶冶價值，彼此截然分別，而是以爲同一的教科目具有種種的陶冶價值，而同一

的陶冶價值又通行於種種作業，互相結合，互相錯綜。不過教育者在施教的時候，應該將他所採取的教材或他所擔任的工作上的那種陶冶價值爲中心，並且對於「怎樣地使其他陶冶價值與那種中心的陶冶價值相從屬或結合」這種構造有明瞭的考察與正確的理會，使牠能發揮適應於各自目的之價值。

精神之發達與陶冶之階段

陶冶價值，如果與被教育者的精神構造相即而爲他所充分發揮，則對於「子弟的精神構造」這問題的攻究，成爲文化教育學說所不可缺的領域。這就是從前海爾巴脫所說教育學的基本觀念以及現在斯勃郎格所說教育的可能及限界的根據，也就是「可陶性」(Bildsamkeit) 問題。

可陶性之意義

世間往往將陶冶作用比擬於藝術家的彫琢，而將大理石、粘土、木材等的可陶性比擬於子弟的心的性質，這實是很淺薄的誤解。這種種無機物的自身本來沒有什麼固有的形成力，僅從外界所給與的形狀而被彫琢；至於動植物等有機物的自身本來具有內在的構造與發展力，即使受着外界的影響，然而牠本身之內的構造亦常有很大的變化。但是這些動植物畢竟以所給與的遺傳與環境爲兩要素而自然地發育着，並非自己意識某種價值或目的，向着這種目的努力進行。至於人類，他雖則亦被素質與環境所制約，但是他還追求適應素質與環境的他自身的價值，爲目的所導引，而發達他自身所固有的精神構造。斯勃郎格以爲人類的精神發達並非單純的流轉，又非單純的生長，乃是同時屬於道德的陶冶。所以文化的教育學說上的所謂可陶性——子弟的心意形態——並非可以用自然科學的方法去考察之沒價值的、要素的機能，乃是精神科學上所能理會之價值的全一的心意。

兒童期之心意形態

照斯物郎格的見解，以爲兒童期心意的特質，是主客之渾一與價值意識之未分化。在兒童，主觀（即自己固有的精神生活）與客觀（即自己以外的對象世界）沒有截然的區別。換句話說，他們還沒有自我的意識。這樣的主客未分的精神生活，同時又是種種價值未分化的渾一體，所以牠還未能表示什麼生活形式。例如在他們的遊戲上，理論的、審美的、經濟的及其他一切價值方向都是渾然一體，而爲眞理、爲美或爲效用那樣分化的價值意識亦還未曾明瞭。但是這並非說他們自己毫無意識，他們的生活毫沒有什麼價值。照斯氏的見解，兒童的遊戲是爲將來的價值生活的準備有所理會的，他們在遊戲上爲軍人、爲商人、爲教師、爲母、爲廚子等，都是爲將來的豐富的生活形式有所練習，有所實驗。

少年期之心意形態

到了十二三歲以後的青年期，才發見自我，而且向着分化的價值方向有所意識而活動。但是這個時期，一定的價值方向並非就固定於他的精神構造的中心，事可說全體帶有審美的、幻想的色彩，猶如走馬燈裏的種種的朦朧映像，出沒無常一般。他們有時傾向功利的生活，有時傾向理論的探求，有時熱中於宗教的信仰，有時埋頭於權力的支配態度，有時又奮然爲愛而犧牲。一句話，人生之一切可能形式，陳列在他的面前，爲他所實驗；而從這裏面，使他的將來的生活形式——個性——有所選擇，有所固定。但是這並非說個性是在由外面所給與的可能形式中加以選定。因爲這樣的種種映像是他從內面產生的價值之光輝的反映；從中選定特定的價值方向，實不外於選定自己內部的本質。這種動搖時代或實驗時代相當地永久，除掉例外的——如尋花問柳，追求一時的肉慾，斷送生涯於不定的生活形式中——所謂浪漫的個

性以外，一般人類漸次以特定的價值方向為中心，統一其他一切的活動，而形成壯年期的確然不拔的個性。

陶冶之階段

(一)基礎的陶冶

斯勃郎格立場於上述的精神發達論，分別陶冶為三個階段：第一階段是「基礎的陶冶」（Grundlegende Bildung）。這是對於任何個性或任何職業陶冶共通必要的基本的精神能力為任務。家庭教育及初、中等普通教育屬於這一階段。自從身體的養護、感覺器官的鍛練起，以迄日常生活上所必需的理論的、經濟的、審美的活動之陶冶，子弟所屬的家庭、學校、鄉土上所有的協力與秩序之訓練，乃至為祖國的歷史、國情與國民性所制約的文化之導入等，都是這時期教育之本質的內容。這種種陶冶財，由子弟周圍的環境裏選擇出來，但不必都有明瞭的分化與體系，可以作為一個渾然的結合體而提供的。

(二)專門的陶冶

青年期的動搖不定的精神生活，漸次發生向着特定的生活領域而集中或固定的傾向，第二階段所謂「專門的陶冶」（Fachbildung）或「職業的陶冶」（Berufsbildung）於是開始。中、高等的專門學校或大學的分科，無論學者或實際職業者，在本質上都是受這一個階段的陶冶。這就是以應着特定的價值方向之專門科目為中心，再將其他科目配置於從屬的、補助的地位，然後由此以練成特定的個性與職業的生活形態。然而專門的陶冶，並非養成孤立偏狹的人格。所謂「孤立化」與「專門化」的差異，在於前者越進越會關鎖於獨自的世界而與一般相絕緣；而後者越進越會通過獨自的立場而與一般相接觸。這好像為深掘計同時不可不廣掘一樣，專門化的努力，是必然地以一切精神活動的陶冶為必要。在這

種意味上，斯氏斷定第二階段「職業的陶冶」是向着第三階段「一般的陶冶」(Allgemeinbildung)之必然的而唯一的之途徑。

(三)一般的陶冶

此地所謂「一般的陶冶」，並非從來在基礎的陶冶的意味上所說的低段的一般的陶冶，乃是與專門的陶冶相並列而置在上位的高段的一般的陶冶。這就是說一面進於特定的專門的陶冶，一面關心或理會超過牠的廣寬的文化領域，由此使自己與他人發生內的融洽，將自己的職業放在廣大的全體的文化關聯的背景下去把握去遂行。所謂成人教育或成人的自己修養都含有這種一般的陶冶的意味。

理會之意義

斯勃郎格對於教育方法的基礎所謂「理會」，說明牠的意義、種類、過程與妥當性，以發展迪爾推的學說。照斯氏的見解，以為所謂「理會」，並非如一般人所誤解的含有單純的同情、淺薄的共鳴、廉價的妥協等意味。積極的說，這是個人對於團體的個性及歷史、社會所遺傳下來的文化之意味有所把握之獨特的認識方法。所謂個性，所謂文化，畢竟是人類所追求的各種價值或意味為特殊的法式所結合所構成之意味關聯與價值定位，所以那樣的潛入於精神生活之中去把握全體的關聯或構造，將個個的要素意味着以構成牠的全部的肢體，這就是理會之活動。簡單的說，所謂理會是「潛入於某種精神關聯之特殊的價值定位」，或「將精神關聯在客觀的妥當的認識形式上當作意味的充實體而捕捉」的意味。

理會之媒介

但是他人的個性或客觀的文化究竟是怎樣的精神構造，不能夠直接為我們所體驗；我們所能夠直接體驗的，祇限於自己的內的生活，以至自己在客觀世界上所活動的交涉。至於其他精神生活，祇有依從

言語的理會

於客觀化的事物，才是可能；換句話說，祇有以外部所表現着的事物爲媒介，才能夠爲我們所理會。精神的意味之客觀化的一個方法，是物質及物理的作用上的表現。在這種場合上，如經濟的價值一樣，飲食物、工具、交通機關等物質以及物理的作用自有價值之存在，但這許多的價值是以物質以及物理的作用爲符號或象徵而有所表現。例如書籍的文字、談話、唱歌的聲音等，實是表現背後的意味之媒介物。

以物理的資料爲媒介之最一般的理會，是言語（包含文字）的理會（Das sprachliche Verstehen）。言語是由特定的民族的特質所發生所發達的，但是言語自有發生與發達的次第，各人由此表現複雜多樣的精神的意味。他人以言語爲媒介而把捉發言者的精神的意味。但是本來的言語的理會僅取得其音聲或文字上所附麗的直接的意味，所以往往陷於皮相，甚至於誤解。我們雖則把捉到言語自身所指示的直接的意味，然而我們有否理會發言者的全人格及其言語裏所包藏的最深奧的意味，如兒童屢屢所表現的一樣，實屬疑問。所以我們不可不更以言語之直接的意味去企求更進一層的人格的及內容的理會。在這種場合裏，早已不祇依賴於音聲、文字及其他一般物理的資料，而且不可不求助於精神的資料。例如欲理會裴司塔洛齊，並非僅僅依靠他的容貌、體格、言語與動作、而是以他的固有的精神構造、圍繞着他的教化情態、他對於教化所盡力的事業、以及他遺留於後世的感化等等資料爲必要。固然，這種種資料亦是依從物理的媒介而有所表現，但是更必須以由「這樣的媒介而得理會的精神的資料」爲媒介去理會更偉大的精神的全一體之裴司塔洛齊。同樣的，世界大戰的意味，並非祇由耳目上所映到軍隊的行進、電

報的往來領土的變更等等而理會，而且不可不由歷史的、社會的原因、交戰各國的民族、個人的性格、經濟情態勢力關係問題等而有所理會。但是這樣的人格的理會及內容的理會，是依從怎樣的原理而遂行的呢？

人格的理會

先說人格的理會（Das persönliche Verstehen）。所謂人格的理會是理會他人的個性或人格之一般的方法。這種場合的根本原理，在於人類之個個的行動或體驗之意味在他的精神生活之統一的全體性中有所表現換句話說，人類的精神生活，是一個統一體的全體，而他的一舉一動是從這樣的全一體而流出的；因此，我們可以由「在全體中佔有怎樣的地位」這問題去理會他的一舉一動的意味。所以人格理會的方法，第一、是設想這人的精神具有怎樣的全體構造，第二、將個個的精神織入於這種所設想的全體構造之中，一面自行體驗，一面去捉住意味。例如欲理會裴司塔洛齊的人格，須先將他的精神之全體構造設想爲富於人道的、陶冶的信念之教育家，再一面將這樣的精神構造隨着特定的法則自行體驗；好像想到自己若是這樣的教育家，那麼有何等高興；一面去理會裴司塔洛齊的日常生活、他的事業、言語、精神等的眞意味。

內容的理會

所謂內容的理會是將某種客觀的文化之內容與產出牠的人格相離而理會的意思。我們讀古來的文獻或傳說，雖不知爲何人所作，或研究今日的學問或經濟組織，雖亦不知創始自何人及發展自何人，然而能夠理會這種種自身的內容。那麼，這樣的客觀的文化在怎樣的方法的才爲我們所捉住呢？一句話，這

是依從客觀的文化之主觀化、現實化而捉住的；更詳細些說，這是依從於使我們自身的精神有合於各種的文化關聯之法則而有所活動，將客觀的文化之構造與自己的主觀上所有的精神之構造互相交換。例如欲理會學問的人，與學問的法則相印，使自己的精神有所活動；又如欲理會法治生活的人，將自己的精神參入於為法律、政治所規定的組織團體的意識中。所以斯勃郎格應着各種各樣的文化領域分為理論的理會、審美的理會、經濟的理會、政治的理會、社會的理會及宗教的理會等。這種理會的原理，與那篤爾肯所規定的陶冶方法的原理頗相一致。照那篤爾肯的見解，以為精神的陶冶是將客觀的世界——科學、道德、藝術及宗教世界——建設於主觀的精神之內。固然，那氏所說的客觀的世界之範圍及類別之方法，與斯氏所說的不一樣，然而兩者在遵奉康德所指示的大原則——認識的主觀之法則——同時是所認識的對象之法則的先驗原則 (a priori) 這一點上，完全相一致的。同樣的說法，理會者的我們自身之精神法則，同時是所理會的文化內容之法則；但是這種法則並非我們各自隨意的個人的精神法則，乃是一面內在於我們的中心，一面超越我們之永遠的規範的法則；這就是理會的妥當性之根據。

歷史的理會之階段

以上所述，是人格的理會及內容的理會之一般的原理，但是在實際上，無論人格或文化，在某種程度上，有歷史的制約，祇有當作歷史的人物及歷史的文化看待，才能有所理會；所以理會之具體的方法，結局可以作為歷史理會之階段而考察的。這就是斯勃郎格之所謂「解明之過程」(Vorgang der Deutung)。這種過程經過三或四個階級。第一段是個個材料之觀察或蒐集；例如傳說、文獻、作品、行為、事實等

之觀察或蒐集。第二段是從這種種材料依從於一種藝術的想像力去描寫一個直觀的的體像。在這裏，人物的性格、事件的情態、環境背景的結合等，在大體上，都可以想像得出的。第三段是從這個全體像，將所觀察或蒐集的種種材料結合於有意味的事物之上。在這裏，如果見到有充分的意味之結合，那麼，牠就有所理會了。如果一時不能夠見到有充分的意味之結合，那麼，第四段重新改造所想定的全體像，再檢討個個材料的意味關聯。這樣地將全體像與個個材料的關聯，經過無數遍的檢討，逐漸到達確實充分的意味之結合，而增進理會的確度。

理會之妥當性

如上所述，理會的方法，結局是將自己的精神與構成他人的個性或文化的精神活動相交換。若從這一點看，這是主觀之客觀化；但是從他方面看，這是將他人的個性或客觀的文化放在自己的精神之上去實現去體驗，可說是客觀之主觀化，那麼，這樣的理會怎樣能夠保持妥當性呢？第一、理會者自己空虛，專去模寫對手者之價值體驗或客觀的文化之價值定位，照牠的原型去體驗，這決不是所以使理會得到妥當性之道。因為我們有我們自身的精神構造，我們的精神構造全然不動而專去模寫他人的精神構造，那是不可能的；而且例如理會他人之本能的動作或青年子弟之行動的意味，有時亦不可不使對手者自己沒有意識的意味在理會者的我們之心中去體驗。第二、若以理會者自身之價值體驗任意地去解釋他人的精神或客觀的文化之意味，這亦是不妥當的。因為若以我們之偏狹的不完全的精神構造為標準去判定他人的精神亦是這樣，那是太不透徹的獨斷。理會欲與自然認識相並而為精神生活之普遍妥當的認識

法，是對於單純的主觀性之墮落的一個警告。

理會的妥當性之根據

這樣看起來，可知理會的妥當性之根據，並不是被理會者之現實的精神構造，又不是理會者之現實的精神構造，實是位於兩者之上的較高的第三之精神構造。這就是如前面所說，一面內在於理會者之內，一面是超越這種現實的精神生活之超個人的規範的精神構造。所謂「經濟的文化之構造究竟怎樣」，或所謂「理論的人生之生活形式究竟怎樣」等等規範的精神法則是理會經濟的文化或理論的人的人格之根據。所以真正的理會並非單純的價值認識，乃是價值批評。我們依從於理會他人的人格或客觀的文化之意味與價值，再與規範的精神構造相對照，而去認識牠有無缺陷或長處。這時候，我們自身的精神構造，比之被理會者的精神構造更進一步。祇有這樣，人格之理會才是人格之創造，文化之傳達才是文化之擴充。斯勃郎格以為在「傳達既成的文化以促進新文化之創造」這件事可以發見教育之本質；在方法論上，他亦是這樣說的。

斯勃郎格之最近的主張

以上所述，是斯勃郎格文化的教育學說之大略。除此以外，斯氏的最近主張，是由對於德意志國家的命運有所關心而起的國家主義的教育學說；關於這一點，讓下文再補敘。現在先敘述文化的教育學說的代表者李特的教育學說。

李特的傳略

李特（Theodor Litt）德意志人，一八八〇年十二月二十七日生於杜塞爾多夫（Düsseldorf）。他的父親是文科中學校教授。他經過中學校，再入波昂與柏林兩大學肄業。畢業後，從一九〇四年起，執教於



Theodor Litt

哥隆（Köln）國立腓特烈・威廉（Friedrich Wilhelm）文科中學校。在世界大戰中止時，即一九一八年時，供職於教育部宗教局。同年，他轉任波昂大學額外教授。一九二〇年，繼斯勃郎格以後，被任為來比錫大學教授，現在供職中。氏的著作有個人與社會（Individunum und Gemeinschaft, 2 Aufl, 1924），認識與生活（Erkenntnis und Leben, 1924），歷史與生活（Geschichte und Leben, 1624），現代的哲學與其陶冶理想所及之影響（Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluss auf das Bildungsideal, 1925），教育學之可能性與界限（Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik, 1926）等。又在與尼堡（Hinneberg）所編纂的現代之文化（Die Kulter der Gegenwart）裏面載有李特所執筆的教育學（Pädagogik）。

現象學的見地與辯證法的見地

李特一面繼承迪爾推一派所研究的對象與方法，一面依從傅塞爾的現象學與黑格爾的辯證的見地而努力樹立另一種基礎。在這點上，李特在文化的教育學說之代表者中放射異彩。入澤宗壽在他的著作現代之教育哲學裏，將李特的教育學說歸入現象學派的教育哲學之列，亦非無故。

李特的教育學說

照李特的見解，體驗之本質的構造，不是依從心理學的分析或歸納可以明白，而祇是依從現象學的本質直觀與辯證的考察，才能夠明白。在個個的體驗上，那種種為他所包含的一切方面、要素、機能、依從特

定的動機，將牠放在超個人的價值——對於理念之志向——上，爲統一的關聯之手所編製。這就是說「心理的實在性」（Realität）與「意味內容之觀念性」（Idealität）在體驗上有所直接地統一。所以我們並非依從個個體驗的歸納，乃是卽着個個的體驗自身而能夠捉住心理的、個別的、實在的契機與價值的、普遍的、觀念的契機又能夠在個個的體驗自身中去捉住與牠立於相對極的事物之緊張關係。這樣的事態之捉住就是現象學的本質直觀，但是牠當然與辯證的把握相結合着的。照李特的確信，祇有依從辯證的見地，才能夠分析精神的實在之內部所有的錯綜與緊張，而且才能夠理論地把握其實在。氏依從這種見地去分析論究個人與社會、自我與他我、肉體與精神、意識作用與牠的內容、體驗與表現、表現與理會、素質與環境、形式與內容等的種種關係。

陶冶理想之辯證的檢討

上述李特的見地是特別地採取辯證的立場去考察現代哲學之基調與依據這種基調之陶冶理想諸方向。具體的說，氏力說哲學與教育學的關係，並非存在於理由與歸結這種關係上，而寧可說是如同從同一的根本所產生的兩條樹枝一樣的結合。復次，他指摘那種以自然科學的思潮爲背景而標榜着與哲學絕緣的科學的教育學與另一種站在批評哲學的見地而有哲學卽教育學之觀的那篤爾普一派的哲學的教育學——自然主義對理想主義、心理主義對論理主義——之對立。氏以爲那種欲綜合這種對立而出現的「生之哲學」與「生之教育學」，在實質上，仍帶有主觀主義、心理主義的色彩而容易墮入於淺薄的表現主義與放縱的自由主義；所以氏斷定這種綜合試驗終屬失敗。最後氏指出以時間的、非合理

的實在之生命（Leben）與論理的、超越的規範之理念（Logos）爲「正」與「反」兩極，再在這兩極之對立抵抗中求出眞正的綜合。

文化哲學與教育學

照李特的見解，教育是全體的文化關聯中的一個作用領域，所以教育學祇有以文化哲學爲背景，才能夠成立。更進一步說，教育之目的或內容是由全體的文化所給與的；但是反過來說，全體的文化之存續與發展祇有俟於教育之力才是可能；所以文化哲學與教育學是相卽不離的；換句話說，祇在教育學的領域上文化哲學上所必須之價值論的考察與構造論的考察，依從生活之本源的形成衝動而謀獨自之幸福的結合。

教育學的領域

這樣的教育學之領域有怎樣的形態呢？照氏的見解，教育學以教育的事實爲對象；但是教育的事實是依從教育之主體與客體——教師與學生——之對立與結合而成。這種結合是以師生的兩方面之共通性爲前提而成立的。第一、是形成的共通性，而豫想着師生共有同一的精神構造；第二、是內容的共通性，而以師生共同的居於特定的文化環境及傳統中爲前提。師生如果當作單純的自然的個體看待，那麼，他們全然是別個的存在而對立着的；但是如果當作精神的存在看待，那麼，他們是從上述的共通性而結合着的。師生之分離與對立越明顯，教育就越陷於虛僞，牠的內容就越流於空疏；但是師生越自覺有同一的目的，潛入於同一的文化關聯，希求精神構造之交流融和，那麼，眞正的教育就越容易發生。

教育上的對立原理

若是站在上述的見地，那麼，可知教育並非爲着單純的個人，亦非爲着單純的社會，乃是在於兩者之

之棄揚

辯證的棄揚。照李特的見解，以爲原來個人並非是單獨孤立的主觀，乃是宿有社會的文化之精神內容；社會又是內在於個人之超個人的價值關聯，所以牠是結合個人、包藏個人之全體而得能存在的。這樣個人之眞正的陶冶，乃是社會之內面的基礎之確立；而到達社會之教育，乃是個人的精神內容之擴充。在這裏，個人與社會之對立有所棄揚，關於教育的目的之個人的教育學與社會的教育學之對立亦因之而消解。關於教育方法方面，氏亦以爲外面的「指導」(Führen) 與內面的「生長放任」(Wachsenlassen) 之對立原理亦有所綜合。因爲社會的文化關聯所給與於子弟之影響，若從外面看來，似乎是強制的指導；但是牠實是在子弟自己內在的價值關聯之激發啓迪再子弟之自由的自己生長，即使似乎是放任的，但是牠實在是到達客觀的文化關聯之觸發而有適合於社會之要求。這樣，無論在教育的目的上，或在教育的方法上，李特常想出對立的原理之辯證的綜合，並且由此而努力解決教育學上的種種難題。

對象的解釋之提倡

關於精神科學派的中心問題所謂「理念」及「解釋」，李特對於這學派因依據「生命哲學」之故所以動輒陷於重視主觀之弊這一點給與以警告。照氏的見解，爲着充分地理會對象計，自以忘却自己而移入於對象之精神內爲必要；但是自己與對象有同一的精神構造，是理會之根本的前提；所以忘却自己而沒入於對象之中，實不外是實現自己之本質。然而如果從最初起爲自己的主觀所囚，而採取「將對象引入於自己的內面」態度，那麼，一定發現淺薄的主觀，爲輕率的獨斷所支配，不能夠達到於對象與自己的根底所共通的超個人的價值關聯；無論對於對象或自己，都不能夠有眞正的理會。因爲如此，所以不

僅沒却自己而傾倒於對象，而且要有明白對象自體之客觀的意味的一種用意。這就是李特所謂「對象的解釋」(Gegenständliche Interpretation)，無論牠作爲解釋學的理論或爲實際教育上的方針，都是重要的學說。

李特的教育學說之性質

李特的這種教育學說，一見就可知一方面是與迪爾推的文化哲學有淵源的關係，他方面又採用傳塞爾的現象學來修正斯勃郎格的文化教育學。這不僅李特如此，並且克里克等亦是這樣的。(關於克里克等的教育學說，除掉與斯勃郎格的文化教育學稍有差異外，方法方面是要由「教育學」(Pädagogik)轉變爲「教育科學」(Erziehungswissenschaft)；內容方面，是要站在國家主義的立場而建設一種國家主義的教育學說。詳下文「教育科學思想及國家主義教育學說」節)。現將凱欣斯泰奈的文化的教育學說追敍一下。

凱欣斯泰奈的教育思想之具體的特色

凱欣斯泰奈在前章裏已經說得很詳盡。現在因爲要追敍他的文化的教育學說，所以不得不再提一下。凱氏因爲天賦的多面性、可撓性與包容性，通過全生涯，一面善於判斷、取捨或綜合德、美以及其他各國教育的動向，一面使最近數十年間的教育潮流反映於他自己的思想發展史中。所以素來尊奉凱氏的斯勃郎格在凱欣斯泰奈教授第七十回誕辰祝賀紀念論文集裏，列舉現代教育學的種種特徵，並指出凱氏對於這種種特徵所懷的主義，以爲祇有凱氏才是現代的眞正的裴司塔洛齊的信徒，才是現在生存着的天稟最豐富的教育學者能以一身彙集種種要素之人。詳細些說，斯勃郎格以爲心理學的基礎、勤勞陶冶

上經濟的及職業的目的的顧慮通過自己的學校之精神而準備着對於今後共同社會之國家公民的及社會的教育、自然科學的教授上陶冶價值之深刻的把握等都爲有道德的人格之凱氏一身所結束所整理的。

凱氏的文化的教育學說

如上所述，凱欣斯泰奈的教育思想，幾乎是包藏並融合一切契機，所以若問凱氏究竟屬於那一種學派及代表那一種學說，那是很不容易答解的；並且漫然答解，亦屬不當。不過凱氏晚年的傾向，確大受精神科學派的影響，尤其採取斯勃郎格的思想居多。這樣說起來，凱氏可說是一位促進最近文化的教育學說發展的代表者。追溯凱氏思想的痕跡，如前章所說，當初甯可說是站在實證主義的基調，關心於數學或自然科學，對於哲學是冷淡的；但中年以後，漸次受着杜威等的影響而傾向實用主義的哲學；後來更轉爲「新康德派」價值哲學所感化；最後再一變而與精神科學派的立場共鳴。現在我們將凱氏放在文化的教育學說中去敍述，是專在注意氏的晚年的思想。就中爲摩哥（W. Moog）所稱讚爲「唯一之綜合的著作」的陶冶論，就是本章所該介紹的傑作；此外，還有氏的絕筆在他歿後爲他的妻所出版的陶冶組織論一書，亦是氏晚年的文化教育學的傾向在實際的陶冶制度上具體化的著作，不可不提及的。

陶冶之組織

凱氏所提出的主要問題，如統一學校問題、國家公民教育問題、作業學校問題等，無一不是與文化問題有密接關係。具體的說，這種種問題，在一般上，都是爲謀人類的價值生活之保存與向上計所提出的要求；更具體的說，這些都不外是以對於德意志國家之愛國熱與國家的意識爲基調而提倡的。視文化與教

育有一種相卽不離的關係之文化的教育思想，是貫澈凱氏生涯之實踐的熱情與學理的思念而有所蘊藏着的。氏的文化教育學的陶冶概念，最初總括的敍述發表在雜誌教育裏所揭載的陶冶過程上的價值擔當者之道德、風習、禮儀一文；在這文裏，他將文化解作言語、造形藝術、建築、音樂、技術等所發表的事物，此外如科學上的概念、法律、道德、風習及宗教上的儀式、社交與交通上的禮儀、國家的制度，乃至政治，經濟上的法規等，無一不是包括一切文化財的。氏在陶冶論裏將陶冶的概念，放在與文化之關係上作一度綜合的論述。氏以為陶冶不可不分為情態（Zustand）方面之陶冶與方法（Verfahren）方面之陶冶而考察。在情態方面之陶冶論上，氏專討論教育之本質觀、目的觀；在方法方面之陶冶論，專討論教育作用之具體的發現方法。對於前者，更從價值論的（Axiologisch）、心理學的（Psychologisch）、目的論的（Teleologsch）三方面去考察。第一、價值論的見地上所謂「陶冶」，是人類超過低級之植物的、動物的水準線，渡過以單純的感覺的、一時的價值為事的階段而到達以永遠的、精神的價值——文化價值——為事的階段之作用。換句話說，人類依從於文化財裏所內在的意味內容之體驗而為價值感（Wertsinn）所覺醒，而形成為由自己的統一的精神的價值所貫澈之意味組織。更換句話說，這樣地體驗或實現價值的人，這自律的與道德的自由之人格，不外乎是被陶冶得的一種情態。在這種陶冶概念裏，精神構造的個性、人格之概念明白地有所意味着的。第二、心理學的見地上所謂陶冶，是意味着心的機能的練磨及習慣養成之形式陶冶。在這種思想上，氏指示出迪爾推所謂「精神生活之完成」的要件；具體的說，就是迪爾推

所謂「心的過程及其結合之完成」這一個概念爲凱氏所繼承而有所補充。第三、目的論的見地上所謂陶冶，是職業者及文化社會之一員所有的職業的及公民的陶冶。這是氏多年所開拓的所力說的主要問題，但在此地更將牠作爲陶冶概念之最具體的姿態看待而有所提及。復次在方法方面之陶冶論上，第一、氏對於陶冶內容，一面詳述興趣，一面討論子弟的精神發達；第二、氏討論作爲陶冶財之文化財；第三、氏對於陶冶主體討論價值的共同社會、學校及教師。這種種問題與牠的內容，氏無一不是在以斯勃郎格爲中堅的文化的教育學說的主要勞績上加以他自己多年的鑽研與經驗。由此，可見文化的教育思想怎樣地爲凱氏所消化吸收的一斑了。

陶冶之原理

凱氏的陶冶概念爲他的著作陶冶論之最後所揭示的七個原理(Prinzip)所包括；所謂文化的教育思想，在這裏面亦隨處可以表示出來。就牠的要旨論，第一、是「全一性」(Totalität)。這是要求「被陶冶的人格是一切機能之合目的的統一性」之原理。氏排斥那些僅使特定的機能發展而閒却其他機能之天才主義與圖謀一切機能之劃一的圓滿主義；而主張寧可一面以特定的價值活動爲中心或主位，他方面使其他一切價值活動有力地從屬於這種中心或主位以求出真正的調和的發展。這就是斯勃郎格所謂「生活形式之概念」，在牠的原型之下，爲凱氏所應用。第二、是「現實性」(Aktualität)。這是要求「顧慮到子弟的發達階段上的各時期之現實的精神構造」之原理。原來陶冶作用注重於目的之完成，所以不能夠離開未來的關係；但是目的之完成，捨掉通過現在，別無他途，所以陶冶作用若不顧慮到子

弟的現在，又是不可能的。這件事似乎是矛盾而實非矛盾。因爲所謂「現在」是負着過去及包藏未來之歷史的精神生活之橫斷面而適合於現在之陶冶就是一面原型地從子弟之過去而出發，一面要充分地顧慮子弟之未來的意志。這已爲迪爾推在「精神生活之構造」上所道破，不過凱氏再附加以一種所謂「現實性」之原理而已。第三、是「權威」(Autorität)。這是要求「子弟應該信服爲價值保有者之權威」之原理。照凱氏的見解，以爲在權威上有外的權威卽制度上所規定的權威與內的權威卽人格及文化財之權威兩種。並且，爲發揮權威的力量計，以「認可對於權威的服從之道德的心情」，「對於傳統的權威之信仰的承認」與「對於有價值的事物感到權威之權威感情」三種心理的根據爲必要就中第三種權威感情是最必要的，至於第一、第二兩種，等到牠爲第三種所支持的時候，才成爲內面的力。這樣，凱氏將教育上所必需的教師之權威、文化財之權威及制度、規律之權威各放在心理學上奠定基礎；並且在這裏面，所謂「人格之超個人的價值關聯」的精神科學派之根本思想亦有所表現着。第四、是「自由」(Freiheit)。這是要求「先極力除去外的拘束復次站在子弟的立場去考察他的性之所向，更使自然的感覺的、衝動的生活服從於價值之要求」之原理。就中最重要的，是對於價值性之服從；這種自由與權威完全地相對立，却又是相一致的。第五、是「活動」(Tätigkeit)。這是要求「陶冶依從子弟的自我活動而行事」之原理。凱氏將自我活動的階段分爲遊戲(Sport)、競技(Spiel)、工作(Beschäftigung)、作業(Arbeit)四種。遊戲是爲活動自身的活動，競技是爲成績的向上所演的活動，無論那一種，都不是爲

謀有效益於他種企圖而施行的，與這相對，爲他種企圖而活動的，是工作與作業。就中工作一半是爲謀有效益於他種企圖，一半是爲活動自體而活動的；一句話，牠是由遊戲進於作業之過渡。至於作業，是爲企圖完全的實現而動之活動、眞正的自我活動；就在於這種作業之上最無遺憾地有所表現。這就是凱氏將他多年所主張的作業學校說作爲陶冶原理之一而確立的。第六、是「社會性」(Sozialität)。這是要求「依從社會並且爲社會而行動」之原理。原來社會的教育學說是形成文化的教育學說之一樞軸；無論迪爾推、斯勃郞格、或李特，都是在個人與社會之不離的關係上去樹立文化哲學與文化的教育學，凱氏亦以這爲重要的原理而採用牠。第七、是「個性」(Individualität)。這是要求「陶冶依從文化財的個性與子弟的個性之一致而行動的」之原理。這就是凱氏在牠的著作陶冶過程之根本公理上所確立的原理，而文化的教育學說亦常在這個前提之下去攻究文化財之類型與生活形式之類型，所以這亦被採用爲氏的陶冶原理之一。

陶冶組織論

氏的遺著陶冶組織論，第一章是「陶冶組織之諸原理」；這就是由前著陶冶論的陶冶概念去討論直接地爲學校組織上所適用的諸原理，因而去討論前揭的七原理不可不各自與學校組織謀相卽而有所遵守。在第二章「學校組織及學校政策之社會學的諸問題」；所討論的各種問題，爲第一、個人之陶冶權利；詳細些說，卽各人有應着各自的個性，依從道德的自律的人格的要求，對於陶冶組織的制定有所主張之權利。第二、個人之陶冶義務；換句話說，卽社會有對於社會之成員要求「他們義務地爲後輩設立充

分的陶冶制度」之權利。第三、國家之陶冶權利；詳細些說，國家欲陶冶牠的國民以一種國家的心情，所以對於國家或國家以下的諸團體所設立的陶冶組織可以有所主張。第四各社會之權利；詳細些說，那種種文化社會、利益社會、自然的社會、對於國家所設立的陶冶組織，有依從各自的立場而提出主張之權利。第五、陶冶組織之自律；詳細些說，即在國家內，對於所設立的陶冶制度，陶冶自身的理念，可以主張獨自之權利。第六、陶冶組織之地方分權；詳細些說，即從屬於國家之下的州、郡、縣、市、村等各有對於陶冶組織有所主張之獨自的權利。在第三章「陶冶制度之分肢、構成、經營上的組織問題」上討論爲適應子弟的個性與牠的發達階段之教科的分類、分量、程度等；又採取諸教科目之統合問題、學級擔任制與學科目擔任制問題等。最後的題目是對於「陶冶組織論之總括的思想與箴言」。在這裏面，關於陶冶之根本概念及學校之種類、系統、內容等，有一種條擧的約略的記述。這樣可敬的遺著，不單是學校教育之外部的制度論，並且以廣大的國家社會爲背景精細地與學校之教科內容或經營方針相接觸；更明顯的說，牠是根據陶冶論的基本概念之指導精神，包括學校教育之一切具體的問題而成爲一個完整的體系的傑作。一面將對於實際教育之計劃與指導作爲他全生涯的使命，一面爲這種使命而沉潛於深奧的理論的思索之凱欣斯泰奈的眞實的面目，在這最後的遺著上仍然活躍地存在着，這實令我們銘感不忘！

其他文化教育學之代表者

以上所述的，是文化的教育學說之主要的代表者的教育學說之約略。除了這些代表者外，還有好幾位文化教育學者，例如哈列（Halley）大學教授苛勒（Max Frischeisen-Köhler, 1877-1924）、斯騰

諾爾等亦各自發表文化的教育思想。但是他們的思想有些地方與斯勒郎格的所說相類似，有些地方與李特的所說相接近。例如斯騰的學說，一面採用斯勒郎格的思想，一面又參酌李特的主張。關於前一方面，我們已經在前面將斯騰的所說參入於斯勒郎格的學說裏面敘述過；關於後一方面，我們亦可以由前面所敘述的李特的學說去類推，無需贅述。至於諾爾亦是這樣的。諾爾最近在教育 (Die Erziehung, Feb. 1931) 發表過教授學上的兩極性 (Die Polarität in der Didaklik) 一文，可以說完全與李特的主張相一致的。(這篇文章，我曾經將牠譯載於廣州中山大學教育研究第四十二期，可資參考。) 因此，諾爾的教育學說似亦無需敘述。但為明瞭觀念計，現在我們再將文化的教育學之特質作一度簡略的總括的敘述。

我的幾個聲明

但是在未敘述文化的教育學說的總括點以前；對於前面所已經敘述的話，有一點須追行承認的；對於後面所將要敘述的話，又有一點須先行聲明的。關於前一點，就是我在前面對於任何一個文化教育學者的學說所敘述的話，都是採用間接的敘述法。具體的說，我一面先照自己的口氣說出文化教育學的要旨，一面每敘述完某要點的時候，再直接地引用他們的原語以證實此。此外，還有一點須要追認的，就是我對於文化的教育學說所間接地敘述的話，有許多地方是採用乙竹岩造的意見。(見乙竹氏最近出版的現代教育學汎論一九七至二七〇頁) 但是這有無錯誤，當然與乙竹氏共同地負連帶的責任。關於後一點，因為前面所敘述的話是採用乙竹氏的意見居多，加以在本章第一節裏面亦借用過乙竹氏的話，所以對

於下面所將要敍述的關於文化的教育學說之簡略的總括的敍述，率性亦先轉譯乙竹氏意見，以資連貫。

文化教育學之第一個特質

據乙竹氏的見解，以爲第一、文化的教育學說之中心的所謂「文化」之概念，在「其根底存在於視現實與理想爲一渾然的全體之生命體驗這一點上，將所謂經驗與所謂規範放在較高段上棄揚，將所謂理想與所謂現實在較深處去綜合。又這種文化，在社會的、歷史的實在這一點上，是超個人的，但是同時在「祗有通過個人之理會，才能夠有所傳達與擴充」這一點上，却是個人的。因爲如此，所以以這樣的文化之傳達與擴充爲使命之教育，是必然地兼容併包個人與社會兩方面，而不可犧牲任何一方面。在這種意味上，既如屢次地所指示，文化的教育學說是綜合調和既往的一切教育學說。

第二個特質

第二、以生命所追求之根本的價值方向爲基礎，分成文化及生活之類型，並且將陶冶理想、陶冶價値及可陶性亦從這種見地類型地去考察等事，是文化的教育學說之一貫的態度。從來的教育學說，不拘其怎樣地高唱文化，或力說個性與人格，然而牠們缺乏具體性與個別性之一般的、抽象的議論，因此，牠們都是與實際教育相絕緣的，但是文化的教育學說依從這種類型的考察，在個性的要求與適切於個性的要求之陶冶財相結合這一點上，眞得到一種有力的指南針。

第三個特質

第三、方法的原理所謂「體驗」與「理會」問題是文化的教育學說所特別開拓的領域；一方面的用現象學的見地，他方面對於體驗提供之理論的基礎。體驗的必要，根據諾比爾得（Waltraut Neubert）在他的著作教育學上的體驗（Das Erlebnis in der Pädagogik, 1925）裏所說的話，自從第十九世

紀初以來，已經爲若干教育家所唱導，但是牠的意義是極狹隘的。隨着生命哲學的興起，所謂「體驗」這一句話，雖則已經膾炙人口，然而牠的意義還不免模糊。直到迪爾推規定精神科學的研究方法於體驗、表現、理會這三個活動關聯上以後，才惹起世人的注目；尤其是他站在這種關聯上去闡明理會的作用使牠作爲教育之方法的原理這件事，實是文化的教育學說之顯著的勞績。這樣，教育才能夠排脫硬化而取得深化；陶冶亦才能夠捨卻機械性而發揚眞正的生動性與無限的進展。

乙竹氏對於文化的教育學說之批評

以上所述，有乙竹氏對於文化的教育學說所舉的幾個優點。但是乙竹氏對於牠的缺點方面亦舉出兩點如下：第一、有上述的這樣的特質之文化的教育學說，還未曾遂行可以完成爲一種「學」之確定不拔的體系與個個領域上之精細的研究。凱欣斯泰奈晚年的偉業，雖則在陶冶的理論上將這學的主要領域成爲體系化，並且在陶冶組織論上施以學校制度之具體化，然而這還不得說是完成教育學之全部的課題。又這派中堅的代表者如斯勃郎格或李特等對於確立有「學」的性質之文化的教育學與通過各科教授、訓育、方法上諸問題，將原理具體地有所闡展這兩件事，爲許多人所期望，但迄今仍未見實現。第二、文化的教育學說以歷史的、社會的實在之文化爲中心，所以牠是含有應着各自的國家的國體與民族性的要求。這一點，在德意志既是一個時代的思潮（我們可以在下面一章裏介紹大概）；但是這個課題無需有待於外國的運動，我們不可不作爲自己國的問題去研究。這實是文化的教育學說所給與的迫切的而永遠的大問題。

乙竹氏對於文化的教育學說所說的話是否適當，容本章完了後一併說明。現在先將教育科學思想及國家主義教育學說敍述一下。

第四節　教育科學思想及國家主義教育學說

本節課題的解釋

本節所包含的課題有二：一是教育科學思想，一是國家主義教育學說。這兩個課題，前者關於教育學的體系或方法問題，後者關於教育學的內容問題。驟看，似乎不能夠放在一處敍述，然而仔細地考按起來，就本質的方面論，原來任何一種學術，牠的體系或方法與牠的內容是分離不開的。（關於這問題，若要詳細說明，決非現在的篇幅所許，好在我已經將這個問題說明在拙作教育哲學第二、第三兩章裏，可資參考。現在爲明瞭觀念計，不妨再簡單地將牠說明一下。）所謂「體系」，照現代哲學家例如昂格斯的見解，以爲牠是一個變化的事物，這個變化的理由，是因爲體系本身本來是從一個欲除去一切矛盾之不可抑制的要求中生出來的。照這一點看來，可知任何一種學術之體系所以能夠成立，完全是維繫於這種學術的內容本身上；換句話說，任何一種學術的內容有無矛盾，我們欲除去牠的一切矛盾而求得一種綜合的境域，然後將所綜合而成的結果，姑作爲一種法則看待；這就是普通所謂「體系」。（關於這一點，與前節末尾所敍述的乙竹氏對於文化的教育學說所舉的第一個缺點有關係；至於詳細的討論，留後面再說。）復次，所謂「方法」，據馬克斯的說法，以爲方法是一種了解與統御自然或社會現象的法則；又據杜威的說

法，以爲無論什麼事情，方法都不過是憑藉有效的途徑，運用一種材料，以達到一種目的。由此，又可見組織任何一種學術的方法與那一種學術所包藏的內容或材料是絕對地分離不開的。但這是從牠的內容方面而說；如果從牠的方法方面立論，那麼，又將怎樣呢？照現在哲學家，例如培根（F. Bacon）、馬克斯、昂格斯等的眼光看來，任何一種學術的研究，不拘內容怎樣，即有些受歷史性與時代性的限制，有些不然，然而這都是不足輕重的事體，我們祗要在正當的科學方法的立定中看到自己的主要的課題而已。由此，可見方法直是研究任何學術或解決任何問題之主要的工具，所以研究任何一種學術的時候，不可不有一種善良的工具——方法。（關於這一點，牠亦是與乙竹氏對於文化的教育學說所舉的第二個缺點有關係，以後再說。）總之，普遍的說，體系或方法與內容在本質上是分離不開的。復次，就事實的方面而論，文化教育學者中，有些人例如克里克、斯勃郎格、凱欣斯泰奈等，尤其是克里克，覺得從來的教育學的研究，有些太側重於方法，有些太側重於內容；就是在方法的方面，有些太側重於演繹法，有些太側重於歸納法；在內容的方面，有些太側重於理念，有些太側重於現實；殊不知這些東西——方法與內容、演繹與歸納及理念與現實——都是互相對立着同時又是互相消解着而可以得到一種綜合的境域。所以他們一方面要採用一種新研究方法，他方面要以現實或理念爲出發點再與另一極端的東西——理念或現實——相綜合，然後欲建設一種眞正的科學的教育學——教育科學。至於他們所採用的新研究方法是什麼呢？簡單地答覆一句，這就是我在本章第一節裏所敘述的伏見猛彌在他的著作現代德意志教育學之一側面一文：

裏所舉的三種方法；（一）了解的方法，（二）辯證論的方法，（三）現象學的方法。在這三種方法中，固然照有些論者的看法，祇有第一種方法是文化教育學的新研究方法；然在實際上，這三種方法無一不是與文化教育學有關係的。請看前節所已經敍述的李特、斯鵬、諾爾等，雖則被人稱爲文化教育學者，然而他們所採用的研究方法，除了精神科學派所謂「了解的方法」外，還有採用傳塞爾的現象學的方法與黑格爾的辯證論的方法；又看本節所將要敍述的克里克所採用的研究方法，雖則完全是傳塞爾的現象學，然而他有時被人認爲是一個文化教育學者，況且在事實上，他最初確是屬於精神科學派的一人，直至後來漸漸轉而傾向於傳塞爾的現象學的方面。這或者是因爲這三種方法有互相類似的地方而不能夠有所嚴密的劃分，亦未可知。（關於這點，我曾經在拙作教育哲學後序二三五——三八頁，可資參考。）至於他們所研究的內容呢，這亦可以簡單地答覆一句，是以教育的事實爲對象；並且，他們認定教育的事實是爲歷史或社會所制約的，所以他們所研究的教育的事實亦逃不出於他們所附麗的歷史及所處境的社會——德意志歷史及德意志國家。因此，所以在歷史的方面看，文化教育學是一種歷史主義的教育學說；在社會的方面看，文化教育學又是一種國家主義的教育學說。以上所述，是各別的就着方法與內容兩方面而說話；至於方法與內容之關係，據他們的見解，以爲無論歷史或社會都是活動的、變化不居的；因此，有歷史性與社會性之教育的事實亦是活動的、變化不居的。因爲教育的事實是活動的、變化不居的，所以我們欲研究這種教育的事實，又不可不有一種動的研究方法。這是一種怎樣的研究方法呢？我想誰亦知

道的，這就是所謂辯證法。現在我們姑不問他們所採用的辯證法是那一種形態的辯證法，及能否解決教育上的種種困難問題，然而無論如何，他們所嘗試建設的所謂「文化教育學」或「現象學的教育學」比之從來的任何一種教育學高出一籌。因爲從來的種種教育學，在內容方面，不拘以現實爲出發點或以理念爲中心，然而大都視現實或理念爲靜止的、固定的；在方法的方面，不拘其採用演繹法或歸納法，然而這些方法都是一種靜的研究方法。不僅如此，從來的教育學者們都將方法與內容截爲兩途，各行其是；所以從來的任何一種教育學都是一種「哲學的教育學」，而非今日所謂「教育科學」。不過因爲有些是站在思辨的、批評的見地，有些是站在經驗的、實驗的見地，所以有思辨主義或批判主義的哲學的教育學與經驗主義或實驗主義的哲學的教育學之區別而已。（關於這點，我曾經在本章第一節裏面說過些，可資參照。）照上述的話看來，可知所謂「教育科學思想」與所謂「國家主義教育學說」這兩個課題，不妨並且不能不放在一處去敘述。不過爲謀說明便利計，在下面姑先補敘教育科學思想的由來及其思想自身，再次補敘國家主義教育學說的由來及其學說自身。

教育科學思想之由來

最近教育學術界最可注目的一個傾向是由「教育學」(Pädagogik) 轉變爲「教育科學」(Erziehungswissenschaft) 的這種主張。這是以對於從來的教育學之不滿意爲消極的動因，而以教育學之獨立的要求、新興的社會學之影響及現象學的方法所給與之刺激等爲積極的誘因而興起的一種現象。再詳細分別的說，第一、從來的教育學並沒有關心於教育學自身之獨立性，有些祇求立基於倫理學

與心理學之上，有些祇求立基於哲學全部之上，有些祇求立基於單純的美學之上，以爲教育學不過是這種種科學的應用，好像在這種種木材上僅加以彫刻細工一般。然而現在有些教育學者反對從來的教育學者的態度，而要將教育學從其他基礎科學裏解放出來，而樹立有獨自的研究領域與方法之自律的教育科學。這就是教育科學運動的第一個主因。第二、從來的教育學對於教育活動要給與以一個規範，稱爲「軌範科學」；更極端的說，牠不過是好像對於教育活動要擬寫一張「藥方」一樣之所謂「藥方教育學」（Rezeptpädagogik）而已。一句話，這些教育學都是將教育當作一個「課題」（Aufgabe）去處置；換句話說，牠們都是故意地有計劃地去處置教育的。殊不知在這樣的教育之更進一層的深奧的根柢裏，而本來有教育的「生起」（Geschehen）之存在。祇有這種無意圖的、無計劃的生起，才算是教育之本質；所謂教育科學就是以要認識或記述教育之本質爲固有的任務。那種要求自律性之教育理論欲成爲有真正的科學性之科學，第一着就在於要去捉住教育的「生起」這件事；是教育科學運動的第二個主因。第三、從來的教育學是狹義地將教育解作教師與子弟間所行的過程；並且所謂子弟，祇意味着所謂兒童及青年等未成熟者。然而真正的教育是兼含成熟者，並且不將牠解作師弟間之個人的關係，乃是將牠解作社會生活之根源的機能。這樣地將教育範圍擴充到更廣更深的地方之要求，是教育科學運動的第三個主因。第四、上述的種種主因是爲最近的社會學、言語、宗教、法律、經濟等的社會現象之科學的認識與記述有顯著的發展這件事所刺激，並且爲最近的哲學的主要思潮之現象學依從本

質直觀之方法去捉住對象之本質的那種主張所影響。換句話說，教育現象被認為一個根源的社會現象；這個現象，與其依從實證科學的方法，當可依從本質直觀之哲學的方法去捉住。在這種主張裏，教育科學運動之獨立的面目是存在着的。這樣運動的代表者，當推克里克與佩忒森(Peter Petersen)二人。現在將這兩人的教育科學說敘述於下：

克里克的傳略

克里克(Ernst Krieck)，德意志人，一八八二年七月六日生於巴登(Badan)福基修亥謨(Vögischeim)。他幼年境遇不佳，以非常的努力，自行奮鬬，經過睦爾亥姆(Müllheim)理科中學校，再進卡爾斯魯厄(Karlsruhe)師範學校，一九〇〇年在該校畢業。一九〇四年，任曼亥謨(Mannheim)小學教師凡二十年。在這期間內，他鑽研文化哲學、社會哲學、歷史哲學等，積其平日研究所得的結果，作為研究教育學的基礎；並且因發表種種所研究的著作，而博得聲譽。



Ernst Krieck

就中尤其在一九二二年刊行教育之哲學(Philosophie der Erziehung)一書，大受德國思想界的歡迎。一九二三年，海得爾堡(Heidelberg)大學認他的這部著作及其他關於教育史的研究為有價值，授以哲

學博士名譽學位。他在曼亥謨地方，一面任小學教師，一面兼任商科大學講師；但在一九二四年五月一日，辭去小學教師職，專心埋頭於教育學的研究。在這時期內，德勒斯登市工業大學聘氏爲教育學教授，辭而不就。從一九二七年四月起，接收柏爾（Bell）所發刊的自由德意志學校（Freien Deutschen Schule）雜誌，擔任發行。但是一九二八年十月，被美因河邊法蘭克福（Frankfurt am Mein）教育大學所招聘，任爲該大學教育學教授。最近即一九三二年更被德國現政府——國社黨政府——任命爲該大學總長。氏在多方面的論題下發表豐富的學識；他的著作，計有二十餘種之多。就中與教育有關係的重要著作有教育之哲學（Philosophie der Erziehung, 1922），人類形成論（Menschenformung, 1925），文化民族之陶冶制度（Bildungssysteme der Kulturvölker, 1927），教育哲學（Erziehungsphilosophie, 1930），民族的全體國家與國民教育（Völkischer Gesamtstaat und nationale Erziehung, 1923），基礎的教育（Grundlegende Erziehung, 1930），陶冶史（Geschichte der Bildung, 1931）等。氏不但是「自律的教育科學」（Authonomen Erziehungswissenschaft）的創始者之一人；並且在古代印度及希臘的哲學以及關於社會制度之豐富的知識方面，亦是在現代德意志教育學中放一異彩。至於教育科學說及國家主義教育說呢，氏有憑藉於在民族史上所得的比較豐富的知識之處亦復不少。最近氏爲適應德國現政府的教育政策之要求計，更在一九三二年刊行國民的政治的教育（Nationalpolitische Erziehung, 1932）一書；一九三三年又刊行根本的教育（Grundlegende Erziehung）

一書。這兩書亦是氏站在國家主義的見地而立論的，不過加以一度更徹底的而且更具體的說明而已。現在我先敍述克里克的教育科學說。

教育科學之任務

「教育學」(Pädagogik) 轉變爲「純粹教育科學」(Reine Erziehungswissenschaft) 這件事之完成，是克里克的努力所致；這句話，克里克自己亦公然承認。照氏的見解，從來的教育學是從「教育與教授做些什麼？或以什麼爲目的？」這些問題而出發；換句話說，牠是以給與教育的目的之遂行與指示爲任務；然而教育科學完全放棄這些技術的、規範的方面而單祇探究教育之本質、種類、階段及教育過程自身的法則。換句話說，教育科學並非以教育之實行爲目的，乃是如同其他科學一樣，不可不專研究所謂「教育」之事實及其法則之認識；所以氏並非要做一個教育者對於教育現象去觀察，乃是單祇做一個公平的傍觀者或研究者對於教育現象去研究。

教育之本質

依氏的見解，被把捉住的教育事實究竟是什麼呢？簡單答一句，這是融會之根本機能 (Grundfunktion) 之同化 (Assimilation)；這並非是課題，乃是本源的生起。氏說：「人類不拘有種族、國民、文化及歷史的差異，但在本質上是統一的；因此，一切人類所共通的一定的形式與機能是存在着的。具體的說，凡稱爲人類，不問其在什麼樣的場所與什麼樣的發達階段，言語、經濟、宗教、藝術、政治的秩序、道德的規範等都是爲人所共通的根本機能、根本形式而發現的。教育亦是這樣的共通的根本機能之一種。」他又說：「教育，無論何處，無論何時，存在於凡人所存的地方之一個精神的根本機能。」他又說：「教育是人與人之相

互形成而結合的交互作用。」他更說「一切人類繼續不斷地教育一切人類的事物。」氏的教育本質觀是這樣地與社會本質相結合着的。據氏所說，共同社會（Gemeinschaft）是生活之本質的根元的統一；一切個人都是社會的一員，胚胎於此，服務於此的。這種共同社會亦可稱爲一種精神的有機體，牠並非個人的目的之總和的結合而從以後組織的，乃是支持個人的一切活動之根柢的全體者而由最初就存在着的。但是共同社會當然並非離開個人而存在，有時給與個人的生活以內容與形式，使個人爲共同社會所同化；又有時爲創造的天才之模範所引導，使共同社會爲個人所同化。這樣，個人與共同社會，好像根柢的地盤與地上的幹葉關係一樣，依從不斷的交流而互相結合着；優秀偉大的人格，好像幹肥葉茂，祇有這樣，牠將廣而且深的根柢伸張於共同社會的地盤之下。個人越生長發展，他對於社會就越發生複雜的關係，而負多種的義務。這樣共同社會藉着輿論、習慣或時勢的形態，雖若漠然的，但是表示強有力的存在；他將個人的活動在暗默裏去支配，但是有時又依從個人的活動，使之顯現到具體的鮮明的形態爲止。氏要在這樣的共同社會之深層去捉住教育之本質。

教育作用之高的三層

照上文所說而觀察的教育，與從來的教育學者所把捉的有意的、計劃的人類形成之教育有怎樣的關係呢？克里克將教育作用從最深的底層起漸次高升到上層止的進行的情態分爲三層：第一層是上文所述的根元的社會機能，從人與人之不自覺的結合與影響而成立的。所謂教育，是從精神的影響所生的人類形成之一切作用，所以共同社會上人類的結合自體既沒有意識，又沒有目的的活動，而自然地相互教

育者的。其次，第二層是有意識的目的活動之行動，但是還沒有到達眞正的自覺與有意的方案之程度，例如同職者或共事者的相互影響，又如親子或先進後輩間所行的誘掖等。到了最後第三層，是明白地以教育爲目的而有所企圖之影響，對於目的、方法、組織、系統等都有所具備而施行，這就是爲從來的教育學作爲對象之狹義的教育。但是這三層的教育並非以相繼而起的發達階段表現着的，又未必有自然民族與文化民族之可分，實在講，是交錯重疊而行動的。

教育作用之廣的三線

以上所述，是教育之縱的高層次。同時，克里克以爲教育之本質又須在橫的廣幅面上去把捉的。氏將這橫的廣幅面亦分爲如次的三根線：第一線是所謂精神的有機體的共同社會之自己形成的線，即社會之自己教育，共同意識之自己存立，自己發展。社會之共同意識，決非是由個人的目的之契約的結合而成立的，又非是全然漠視個人所有創造的努力之宿命的努力；更進一步說，這亦非是某個人創造的天才所產生，祇依照牠的原型而爲社會所擴張的；實在講，牠是一面在個人的意識之根柢具有一種無意識的力而作用着，使個人與個人不絕地相互交流着；但一面祇有特定的個人之力，具有超個人的意識而自行存在着與生長着的。這是教育的第一線。第二線是個人之自己教育。這就是個人感得共同社會的共同意識，將自己當作社會的一員而教育的一種作用。換句話說，這是依從將全體的共同社會之內容及形式受容於自己的身上而顯現着，使自己爲社會所同化之一種作用。但是這並非是個人沒却自己，乃是社會之同化同時是人格之生長與擴張；又在某場合，亦可以說是個人之創造的努力對於共同社會寄與以新的存

在可能性。第三線是位於上述的社會之自己教育與個人之自己教育中間，社會或個人爲他人所教育之線。所以這線更可以細分如下：一社會教育他社會的場合，社會教育他的屬員的場合，社會的各份子相互教育的場合，各分子教育社會的場合等四種場合。這樣，克里克將教育之橫的廣幅面劃分爲三，細分爲四，這比較從來的教育學視教育爲狹隘的對象，大有將教育概念擴充分爲廣汎的範圍之指示。

教育科學之方法

克里克將教育之意義擴充於縱的與橫的兩方面，但是他所最關心的是在最低的底層的社會的同化這一種教育。並且氏主張以現象學的方法與歷史的比較法爲把捉這樣意味的教育之本質所謂「現象學的方法」，如上文所述，是傅塞爾所唱導的「本質直觀」(Wesenschau) 方法。這是依從由感覺的知覺所給與的個個事實，將經驗的、事實的事情，好像「加入括弧內」(Einklammern) 似的，直觀存在於他的基礎之一般的、概念的本質之一種方法。克里克依從這種方法去直觀社會之根本機能的教育之本質，所以梅斯爾 (August Messer, 1867–) 在他的著作現代教育學裏稱克里克的思想是「現象學的教育」(Phänomenologische Pädagogik)。(至於有些人，例如入澤宗壽將克里克歸入於經驗論派之列，與美國的杜威、馬克華納 (A. Macvennel) 相提並論；又如乙竹岩造將克里克歸入於文化教育學派之列，與迪爾推、斯物郎格相提並論，這都是因各個人的看法而定派別。）此



August Messer

外，克里克爲着要在個別的事物中把捉必然的事物，在豐富的直觀中把捉一般的事物計，將歷史的事實互相比較，再以此爲根據，由歷史的事物達到超歷史的事物，而努力樹立所謂「教育的類型」。照氏的見解，以爲人類的歷史不拘其有特殊性與偶然性，但其根本機能或根本類型之姿態是統一地顯現着的；因此，歷史上所現出的教育組織，不拘牠的內容怎樣差異，但是同一的型式在牠的當中律動地行動着的。氏在他的著作人類形成論與文化民族之陶冶制度二書裏，就是表示着審慎地去探求這種類型而得的之成果。

現象學方法之淵源

以上所述，是克里克教育科學說的大略。克里克既如上文所說是採用傅塞爾的現象學的方法，那麼，溯本追源，不妨在此地將現象學的方法之唱導者傅塞爾及這一派的中堅代表者謝勒爾 (Max Scheler) 的學說追敍一下。

傅塞爾的傳略

傅塞爾 (Edmund Husserl)，德意志人，一八五九年生於麥林 (Mellin) 波羅斯尼斯 (Prossnitz)。一八八七年，任哈雷大學講師。一九〇一年，任高定根大學額外教授。一九〇六年，升任正教授。一九一六年，轉任夫賴堡 (Freiburg) 大學正教授。一九二〇年，退職。因爲氏久滯高定根，所以有「高定根學派」之稱。哲學及現象學的研究年報雜誌爲這學派的機關報。氏的著作有論數的概念（一八八七年），論理學的研究（一九〇〇——一三年），精密科學的哲學（一九一〇——一二年），純粹現象學與現象學的哲學之理念（一九一二年），形式的及先驗的論理學（一九二九年）等。

傅塞爾的學說

傅塞爾最初有志於研究數學，後來因聽受布稜他諾（Franz Brentano, 1838-1917）的講義，確信哲學亦可以確立爲一種嚴密的科學，於是在布稜他諾的影響之下，採取心理主義。又後，他受着波爾撒諾（Beinhard Bolzano, 1781-1843），陸宰等的影響，轉變傾向於觀念論的先驗主義，以純粹論理學爲基礎學而努力於論理主義之確立。照氏的見解，以爲嚴密的科學的哲學之現象學，是研究意識的本質之科學。經驗的心理學固然亦研究意識，然而牠研究時空內之實在的事實上的意識，並非如同現象學一樣，研究非實在的意識之本質——純粹意識。由此，可見現象學並非研究實在的現象，乃是研究先驗地所還元之現象——現實之本質。所以現象學是與自然科學的立場各異其趣，又與心理學的態度不相一致；寧可以說是排斥這種種立場而得到的特殊的學的態度。

傅塞爾學派

傅塞爾學派屬於所謂「德奧學派」，或者如上文所說，可以稱爲「高定根學派」。屬於這派的有名學者，如謝勒爾、萊拿哈（Reinach, 1883-1918）、蓋革（Moritz Geiger, 1880-）、窩爾忒（Gerda Walther）、喜爾得布藍（Heinrich Budolph Hildebrandt, 1824-1894）、亥得革（Martin Heidegger, 1889-）、魯希丁貝格（Paul Luchtenberg）、辨悟（Siegfried Behn）、夫嚴也爾（Hans Freyer, 1875-1928）、李特等。就中謝勒爾是現象學派的健將。

謝勒爾的傳略

謝勒爾（Max Scheler），德意志人，一八七一年八月二十二日生於閔行（München）。在同地文科中學校畢業後，就學於閔行大學及海得爾堡、柏林、耶拿等大學。一八九九年，在耶拿大學魏鏗的指導之


Max Scheler

下得博士學位。一九〇二年，任同大學講師，一九〇七年，轉任閔行大學講師；一九一〇年，轉任柏林大學講師。一九一九年，轉任哥隆大學神學及社會學正教授，同時兼任該地社會學研究所所長。一九二八年，轉任法蘭克福大學教授，但未開始講授，卽於同年五月十九日病死。氏的著作，有倫理學上之形式主義與實質的價值倫理學（一九一六年，二版一九二一年），戰爭之天才與德意志戰爭（一九一七年），同情之本質與形式（一九二三年），知識之社會學的研究（一九二四年），知識之形式與陶冶（一九二五年）等。最後二書是關於教育的著作。

謝勒爾的學說

謝勒爾以為價值是在感情上體驗的。在價值上，牠有快不快、生活感（健康感、病感等）、美、正、眞、聖等。這是從下位進於上位的順序。在社會學上，牠有先驗的社會學與歸納的社會學、社會靜學與動學、文化社會學與現實社會學。在文化社會學上，牠有知識社會學、宗教社會學、藝術社會學、正義社會學等。在現實社會學上，牠有血族集團、權力集團、經濟集團及這種種交互設施的社會學。

教育之本質

氏以為教育之本質是在於發揮人類之特色的精神作用或理性作用。但是牠以依從個性而分化為必要，並且要有個性的綜合。關於這一點，氏的見解與斯勃郎格相接近。氏又以為知識生成的目的有三：第一、人格之生成及完成——「陶冶知識」；第二、世界之生成及世界之最高的實在根據自身之超人類的

生成——爲神性要有「救濟知識」；第三、爲遂行人類之目的計，要有支配或變化世界之「實用知識」。在今日，第三種目的大部分被佔住着的，但是東洋文化是要求第一、第二兩種目的。氏更以爲所謂「爲所陶冶的事物」，並非多多地知道事物之一時的存在，亦非能夠將許多過程歸納於法則之上，乃是不可不自有人格的構造，去規整人格的世界之全部。那種成爲完全被消化、被類化之生活作用，才是陶冶知識。換句話說，陶冶知識並非概念法則之適用於事實之上，乃是一個所有、一個形式及意義關係上的事物之直接觀照。

大學之目的

氏以爲大學的目的，從來大都以爲在於（一）學問的維持與傳達，（二）職業的教育，（三）科學的研究，（四）人格的修養，（五）知識的普及等五點。最後二點，在事實上都未曾做到，但是大多數人祇知道埋頭於分科的研究，並且置重於職業的教育，所以有自相矛盾之苦。假使在職業教育上沒有必要的品質陶冶，那是與世界毫無關係的。祇有打破這樣的狀態而有眞正的陶冶機關，才是民衆教育的中心，才能夠有貢獻於世界。

文化教育學派與現象學派之比較

以上所述，是謝勒爾的學說大略。謝氏的教育學說，可以說是採用斯物郎格的主張。原來文化教育學派與現象學派，大同小異。文化教育學派位於經驗主義與理想主義之間而採用體驗與全體性之立場；現象學派亦是排斥經驗論同時排斥合理論與超越哲學，從純粹意識與體驗出發，而採取本質直觀之方法。在這一點上，兩者是相接近的。因此，在教育哲學上，兩者頗相類似，是當然的結果。固然，傳塞爾的現象學是

單純的認識論，尤其在合理主義這一點上，似乎有與教育陶冶相離的傾向；但是這種立場，在合理論與經驗論之超越與棄揚這一點上，尤其在「直觀體驗」這一種主張上看，是與迪爾推派的立場頗相接近的。況且在受過魏鐸的薰陶而傳衣鉢的謝勒爾的學說上看，兩者更相類似。請看謝勒爾的教育學說，牠豈不是完全採取斯勒郎格的主張嗎？尤其是他力說教育應該個性化，就是斯勒郎格的主張。至於李特呢，他更要站在現象學的立場上與迪爾推派的立場打成爲一片。總之，如上文所述，謝勒爾及李特所代表的現象學，在教育的見地上看，幾乎與迪爾推及斯勒郎格歸着於同一的方向。換句話說，兩者同是注重於體驗的、全一的、辯證的、個性的、生活的方面而探究教育的本質之一種主張。至於現象學自身究竟有無價值與缺陷，容後再說；現在先敘述佩式森的學說。


Peter Petersen

佩式森的傳略

佩式森（Peter Petersen），德意志人。一八八四年六月二十六日生於格羅森維厄（Grossenwiehe）。他在耶拿、來比錫、基爾等大學，沒頭於文化史、哲學、宗教等的研究。他在耶拿大學時，師事來因；尤其在大學求學的時代內因私淑蘭普列希特（Karl Lamprecht, 1858-1918）與馮德之故，受着這兩位學者的影響。一九〇八年，在耶拿大學魏

譯指導之下，提出偶德的哲學上的發展之思想（Entwicklungsgedanke in der Philosophie Wundts)得博士學位。一九二〇年又提出新教德意志的亞里士多德哲學之歷史（Die Geschiclte der aristotelischen Philosophie im protestantischen Deutschland），得到漢堡大學哲學與教育學講師職位。一九二三年，爲耶拿大學所招聘，繼來因之後任教育學主任教授，同時兼任同大學的教育科學研究所所長及附屬於該所的實驗學校之指導者，現尙在職中。先時氏曾經視察過許多地方的田園教育所及其他所謂「實驗學校」而攻究其長短得失。又曾經參加過漢堡「共同體學校運動」的新教育運動，管理過當地的利喜德華克・文科中學校（Lichtwark Gymnasium）。後來旅行過北美，視察教育，本他自己在教育上的實地體驗，創成一種「耶拿案」（Jena-Plan）。從一九二四年起，將這案實地施行，並指導實際教育界。一九二七年，世界教育會議在瑞士羅卡爾諾（Locarno）地方開會，氏提出這個「耶拿案」，遂爲歐、美諸國所喧傳。「耶拿案」的特色，如氏在著作或論文中屢次所謳歌的，是在於稱爲自由的、普遍的共同社會學校。他說：『在將兒童從成人世界之嗾使或虐待裏面救濟出來，從政治的、社會的及其他種種對立鬥爭之煩雜紛擾裏面解放出來這件事上，是自由的；在不將貧富、性別、階級、信仰等之區別置在眼中，施以一樣的教育這一點上，是普遍的；在將學校組織爲兒童自己之生活與勤勞之共同團體的意味上，是共同社會學校。』氏爲丹麥、挪威等國都市所招聘，到處介紹這種新教育法的理論與實施，結果呢，在各地得到許多同志，組織許多研究團體。氏的著作頗多，主要的有一般教育學（Allgemeine Erzi-

ehungswissenschaft, 1924-31），新歐洲教育運動（Die neueuropäische Erziehungsbewegung, 1926），耶拿案（Der Jena-Plan, I 1929, II 1930），教育學（Padägogik, 1932）等。

教育之本質與教育科學

佩式森如同克里克一樣，亦極力主張教育科學之自律性，並且探求教育科學之對象即所謂教育之本質於所謂「社會的同化說生起」之上。照氏的見解，共同社會的影響之下所有的人類之全生活，就是教育。所以將教育解作「成熟者對於未成熟者之指導的影響」這種舊來的教育概念，是忽略共同社會之教育的影響，是將教育限定於學校教育的偏見。教育是個人在社會的多樣影響之下發展到成爲社會的一分子爲止之過程，這是自然的生起，並非意圖的課題，又教育是亘於人之全生涯，並非爲一定的時間所限制。生活所存的地方，必定存在有教育。有意的、計劃的教育機能是對於根本的、自然的教育機能全體之部分的機能。

陶冶教育指導

佩式森爲明瞭這個教育本質觀計，將牠區別爲「陶冶」（Bildung），「教育」（Erziehung）與「指導」（Führung）三個概念。照氏的見解，所謂「陶冶」，是個人所存的形成之要求及其成果；因此，陶冶之目標是完全爲所發達以後之個性。所以過於重視這樣的陶冶之概念，有陷於個人主義而表示着一面性的傾向之危險。然而教育之目標是共同社會，是爲共同社會計之個人，換句話說，是人格的個人。在個人有裨益於共同社會之目的的場合，才開始提高個性到達人格的地位。並且，這樣的社會的人格是由社會之自然的、根原的機能所謂「教育」而產生的；至於在特別有意地計劃地遂行這種教育的場合，所謂

「指導」這極狹義的教育於是產生。要之，陶冶之概念，應該有所修正，使牠到達教育之概念爲止；所謂「指導」這種狹義的教育應該以所謂「生起」這種教育的本質爲根柢，這是氏的主張。

新學校之特徵

本於上述的見地，氏提倡理想的新學校，而且使牠實現。照氏的見解，以爲舊學校是教師學校，而教師又是無制約的支配者；但是在新學校裏，教師不可不成爲單純的指導者。又舊學校教授的特徵在於由對於教材的強制以至功名心而起之活動。因此，子弟對於教材的關心太過於爲人工所惹起；然而他方面他們在學校以外生活上追求本來有關心的事物，於是陷於可怕的二重生活的狀態。更進一步說，舊學校太過於爲主知主義所支配，於是道德被等閑着了。然而道德，祇有在行爲上才能夠有所表現，所以新學校不可不將子弟的生活情態形成爲好像「他們能夠在道德的見地之下而行動」的樣子。佩式森在耶拿大學附屬實驗學校所實施的新學校——上述的「耶拿案」的學校——是以依從上述這樣的指導精神組織成一個所謂「勤勞及生活共同學校」（Arbeits und Lebensgemeinschaftsschule）爲原則，而規定出諸條項以作這個學校的綱領：第一、廢止從來呆板的學校編制法，將子弟編入於有一個生活協同體形式的生活集團之中；第二、避去教科課程之固定而保持其生動的狀態；第三、實現相互扶助的思想；第四、促成自由勤勞；第五、涵養醇風美俗的習慣。要之，佩式森一面抱定像克里克所有的同一的根本思想，一面在其具體的實現上更進一步，不單爲一個純粹的理論家，並且要作一個教育實際家，躬親指導教育實際界，而佔到一個有光輝的地位。

國家主義教育學說之由來

以上所述，是關於教育科學思想的由來及其學說的一斑。現在再敘述與教育科學運動互相呼應的國家主義教育學說的由來及其學說。最近教育學術界所最可注目的另一個傾向，是國家主義的學說之抬頭。原來教育以陶冶子弟爲國家社會的一員，這是從古以來的定論，但是這個立場，隨時代而消長，並且各異其色彩。在最近時代，無論何國，對外的並對內的，都要擁護本國的存立，鞏固國民的團結，發達本國的獨自性。這種要求非常熾烈；結果呢，他們都以本國歷史與民族性爲立脚點而趨於建設一種新國家主義的國民教育之傾向。這種傾向，尤其在上次歐洲大戰主要脚色的德意志最有顯著的表現；但是這種基調，在任何國家有共通的地方。在這種意味上的新國家主義教育學說，固然與教育科學思想沒有直接的必然的關聯，然而無論如何，不能夠說牠與「將教育放在現象之姿態上去直觀，及將教育當作社會之全體的機能看待去把捉其本質」之教育科學運動沒有一脈的共通點。那種重視祖國的歷史與民族性，即本着這種種的現象的契機而規定國家主體之教育方針這種要求換句話說，要立脚在作爲特定社會之根源的事實看待的教育之上而設定教育這一個課題之一種運動。在某種意味上，這種運動可以稱爲「樹立教育學於教育科學之上這件事之具體的表現」。由此，可見教育科學思想的主要代表者克里克及佩忒森，又是這種新國家主義教育學說的代表者；所以如上面所說，我們將這兩個課題放在一處敘述。此外更略略追述斯勃郎格及其他學者的所說，以明最近的這種有力的傾向。

凱欣斯泰奈的思想

前章及本章前節屢次談到的凱欣斯泰奈，亦極力主張養成道德的國家之一員所謂公民陶冶，是與

養成道德的自律的人格所謂個人的陶冶相結合着而成爲一種相卽不離的關係。凱氏在他的遺著陶冶組織論裏力說國家內部之種種文化社會、利益社會及自然的社會各自有陶冶各該團體之成員的個人的一種關心，在這種種團體間的相互要求發生衝突的場合，國家有出來依從「公正及平衡之原理」調停這樣的衝突之任務。這就是意味着國家比之其他一切社會立於更高一段的地位，對於國民生活之指導統制有決定之權力。

斯勃郎格的思想

斯勃郎格亦曾在教育雜誌上揭載的現代德意志之陶冶理想（一九二八年印成單行本）一文裏表示着他將陶冶理念適用於「基於歷史哲學的解釋的德意志國家之現實的情勢」上而具體化的一種主張。他揭示以所謂「國家之精神化與精神之國家化」一個標題，力說「有了國家，教育才會爲生動的力所統制；有了教育，國家才會爲道德所醇化。」他更主張將教育史上所謂人文主義與實利主義之對立，放在這個標題之上去稟揚。氏更蒐集最近數年間所發表的教育論文，在一九二三年九月發刊單行本，附以一個所謂民族、國家、教育的標題。因爲斯氏所收錄的一切論文無一不是以「立於民族之基底上的國家本位之教育」爲一貫的原理。

克里克的思想

但是到了教育科學思想的代表者克里克披露了所謂民族的全體國家與國民教育這一小冊子以後，最近的國家主義教育學說才極端地表現出來。

轉回期

克里克這部書的內容分爲（一）轉回期，（二）民族，（三）國家，（四）國民教育等四項。氏在開

與上先述「一九三〇年是意味着德意志民族之歷史上的一大轉回期」，他以爲過去四百年間（卽自第十六世紀起到第二十世紀止）是個人之獨立、個人之分離、個別的經濟、地方分權之歷史；這種思想之背景是自律主義、人格主義、自由主義、理想主義；一句話，是個人主義、主觀主義之哲學，尤其近世紀所固有的宗教的、文學的、哲學的、科學的、政治的、經濟的諸運動是意味着從教權、國家、傳統裏面所解放出來的個人之自覺或個人之自由。這樣，在國家之中有小國家，在小國家之中更有主張「自由權」之個人；結果呢，個人或私的團體各自割據，互相攘奪，無論何人，都不斷地要爭得優勝權，覺將民族的國家的存在漸次導入於滅亡之一途。在克氏看來，這是過去四世紀間之一傾向。氏於是大叫「這個傾向不可不在一九三〇年內告一個淸算的結賬」，以爲目前焦急的問題就是全部民族之團結與統一國家之建設。照氏的意思，以爲第一問題是德意志民族不可不先行團結；至於其他一切，都是後來的問題。目下德意志青年熱中於國家主義之運動。在氏看來，是極正當的。氏以爲祇有他們，才是眞正地自覺我們民族之運命者。他們自覺自己所有的神聖的使命、最高的權利及至上的義務，並且要邁進地去遂行牠。原來民族亦如同個人一樣，祇在有一定的生活力的時候，才能夠存續着的。並且這種生活力的根源，不待說是統一的、團結的。設使缺乏這種力，那麽民族就會滅亡，不是像猶太人一樣分解爲飄踪無定的生活，就是像死後要復活再搜求生活力而不可復得一般。德意志民族，在目下，正缺乏生活力；極端的說，正遭遇着「完全沒有生活力」的時期。所以目下的青年運動是完全地指示着德意志民族的復興，我們要完全地承認這種運動。要之，「全體

性、民族及國家之構成是目下的中心問題，是問題的全部。」向着這個目標而進行之途；「先從青年運動開始，再推及於全民族的意識，這明明是德意志民族史上的新時代的到臨」。這是克氏所謂「一大轉回期」的意味。

民族的全體國家

復次，克里克通過「正在生活中的民族」及「民族的全體國家」二項，去說明他所懷抱的國家之本質與使命那一種理想。氏以為一切特殊者或個別者能夠逐次地從屬於他的上位所有的一般者或全體性，方才有意義與內容。並且，為自然的關係所結合，有共通的歷史與共通的心情，能夠完成他自給自足之存在的單位，就是民族。所謂民族的全體性以上之一般者，例如國際關係或人類全體，當然是存在着的；但是他比之民族的團結是一方的、間接的一句話，是不完全的。更就國家而論，氏以為歐洲從來的國家是為都市的目的之手段或方便的國家，是不完全的國家。今後的國家，纔是完全的國家。所謂「完全的國家」是就一民族全體而有絕大機能的國家，是一切文化現象之究極的基礎、最高的目標及唯一的力之源泉。克里克以民族的全體國家之理想結合於柏拉圖、斐希特、馬基雅弗利 (Niccolo di Bernardo dei Machiavelli, 1469—1527) 等前輩的思想之上，自白着「這些人就足以為我們的導手」一個廣告。

國民教育

克里克以上述的國家觀為前提，而討論國民教育問題。氏繼承柏拉圖的「理想國家構成論」，而採用「國防階級、榮養階級、指導階級」等話；但是他以為一切階級都不過是從所謂「民族之生活根據」的同一之基體上所分出的形相而已。一切階級「服務於民族全體之機能，因此，今後我們不可不明瞭地

去識織所謂從屬於國家這一種意志器官」照氏的見解，國家以外的任何事物，都不是自律的。他說「自己目的之文化、自律之文化及教化等，在完全國家內決不能夠容許。所謂文化，祇不外乎是所謂國民之完成的唯一課題，因此祇有作爲國民的民族教育之一部分的國民的陶冶或國民的教化，才是文化之課題。」這樣結局國家自身不可不爲國民之教育者。氏又說：「國家之文化方面的唯一的最高任務，是在於以牠自身的一切機能與設備作爲民族及其後繼者的教育者」這個結論，就是與氏的教育科學思想相合一的地方。因爲在氏看來，教育之本質，是社會同化牠的成員之機能；但是祇有今日的國家，才能夠作爲最高至上之社會有所把捉住，這樣，在氏看來，今後的教育改革的原理，已經不是一般的、抽象的「教育理念」了。照氏的見解，以爲教育改革的原理在於「將教育之內容與形式適合着正在生成中的當該國家之國民的、政治的現實而去變革並且應着牠去造出教育之方法及組織」。因此，所謂學校改革是「使這樣的教育之有機的成分所謂學校及陶冶適合於牠」的意味。所以氏以爲決定教育改革與學校改革之最初的力，既非是「教育學者」，亦非是「教育理念」；最先是「民族之運命與歷史」，其次是「指導的政治家與創造的詩人、哲人以至聖者」。

佩忒森的原理

以上所述，是克里克的國家主義教育學說的大略。現在再敍述佩忒森的國家主義教育學說。佩忒森不但教育科學思想與克里克所說相一致，就是他的國家主義教育學說，亦與克里克的所說同出一轍。佩忒森既如前面所說，在教育學之根柢上，置以教育科學，在作爲「指導」之意圖的、具象的教育之根柢，去

把捉住認爲「社會的生起」之廣義的教育；然而他在另一方面，充分地尊重狹義之意圖的、具案的教育，以爲這就是課以民族的國家主義之教育。照氏的見解，以爲廣義的教育，是順應之一般的過程，是向着社會生活之導入；但是分析這種社會的根本現象，由此去發見教育的態度之規準這件事是教育科學的任務；基於這樣地所發見而得着的規準，加具案的指導於人類形成之上，那是狹義的教育。氏所謂「教育的態度之規準」究竟是什麼呢？一句話，不外乎是民族精神。因爲在社會的同化之中正在活動不已的根柢之力，無論如何，總要認爲一種民族精神而有所把捉住的。這樣的，保持這種民族精神之家庭，或作爲共同生活體之學校，依從民族精神去教化國民的這種說法，就是歸結着佩式森所說的狹義之教育。由此，可見佩式森的學說是一種國家主義教育學說。

乙竹氏對於教育科學思想所擧的長處

綜合以上所敍述的教育科學思想及國家主義教育學說而考察，究竟有無價值與缺陷呢？在我個人未發表任何意見以前，先行介紹乙竹岩造的所說。乙竹氏以爲克里克及佩式森所代表的教育科學思想，將教育之本質求之於比從來的教育學所指示的更根柢的、更廣汎的社會的機能之上這件事，確是值得我們尊敬的功績。固然，從前的教育學亦未嘗忽略社會生活自體有莫大的影響及於人類陶冶，然而牠並沒有將牠當作教育學當面的對象看待去處置；換句話說，從來的教育學極力將牠的對象向着狹隘的方向而進行着的。對於從來的教育學所故意地拒絕的領域自身認爲一個更根柢的、更本質的教育層看待，而將牠提高於學的考察之對象上這件事，明明是教育學史上之劃期的功績。復次，教育科學應用現象學

的本質直觀法及歷史的比較法爲方法的原理這件事，亦是値我們注目的長處。大概說起來，作爲教育理論的研究之方法，尤其作爲把捉陶冶的本質之方法，不出於這兩種方法。這兩種方法並非思辨的、架空的哲學方法；乃是以現實的事實爲機緣，在牠的根柢上去洞察本質這件事，是最嚴密的哲學的方法；但是牠並非始終地關鎖於單純的歷史的事實中，而有時探求超歷史的之一般者於歷史中，將牠放在類型的形態上去立定這一種努力，是指示人們以「將歷史的教養活用於理論的考察之途徑」，是我們所永久尊重的。

乙 竹氏對於教育科學思想所舉的第一個缺點

但是在另一方面看，教育科學思想中還含有未能淸算的難點；第一、所謂「社會的根本機能被認作爲教育的本質」之條件，未曾有明確的說明。至少在今日爲止所指摘的程度之上，所謂「一般社會現象是教育」這種漠然的斷定以上之嚴密的概念規定，我們未曾得到。所謂「同化」、所謂「順應」這些現象，是從來的社會學所力說的契機；但是怎樣的同化及怎樣的順應，才算是教育的固有特質這個問題若不再解決，那麼一般社會現象與教育現象的區別簡直不能夠確定，因此，社會學與所謂教育科學怎樣區分亦將不明白。這樣，使教育所以爲教育的表徵，若從「僅將作爲自然的生起看待之社會的同化置於眼中」這個立場而出發，恐怕永久地得不到解決的。因爲教育之本質表徵，若不與人類之永久的課題之理念相燭照，決不能有所把捉住。換句話說，祇有作爲課題之教育之指導原理所謂人生之理念，才能夠將社會的同化作用認爲教育作用而附以特質的表徵之根據。所以從教育之發生與發達之事實的順序看來，

生起之陶冶是第一着，這種陶冶漸次隨着人類之教育的意識有所昇上，逐發生教育之課題；但是在教育概念構成之論理的秩序上，最先，人生自身之課題是一個前提；復次，教育之概念這個課題才有所導出；然後更進一步地以教育之概念爲觀點在牠的地盤所謂社會的生起之中去把捉教育之意義。在這一點上，教育科學思想，因爲過於熱望教育科學之自律性，欲限定教育固有的領域，反而失掉限定牠的觀點，竟致陷於將所期待的結果自行放棄之運命。

第二個缺點

與上述的第一點有密接的關係之第二點，是教育科學排斥所謂基礎科學欲確立自己之獨立性這一點上，有重大的難點潛伏着。排除哲學之教育科學自身，同時却要依據於所謂本質直觀之哲學的方法這種矛盾，姑且不問，但是祇要問教育之理論若沒有廣義之哲學的基礎，究竟能否成立呢？前面已經述過，教育的本質之決定是依存於人生之理念；而人生的理念之論究是廣義的哲學之任務，所以假使沒有哲學的基礎，教育的理論決不能夠成立的。關於這一點，那篤爾普的指示是有永遠的妥當性。反過來說，科學之自律性或獨立性，並非因與其他科學相結合，就會有所損失的。要點是在於那種科學自有固有的內在的要求而從這種要求出發，在必要的時候，即使利用其他種種科學，亦沒有何等障礙。教育是從所謂「人類形成」之內在的要求及所謂「現實的人類之價值向上」之固有的關心出發，在必要的時候，即使利用哲學、倫理學、心理學及其他諸科學，決沒有什麼損傷教育學之自律性或獨立性。要之，所謂教育科學，因爲故意地排斥其他種種基礎科學，却失掉限定教育自身之觀點；所以我們認牠瀕於學的貧困乃至學的

自殺，這種譏評，決非無故。

乙竹氏對於國家主義教學說所舉的長處

乙竹氏以為克里克或佩司森所代表的新國家主義教育學說，若從所謂「教育之一般的理念像從國家之歷史的、民族的制約而活現使之到達於教育之具體的目的觀為止」這種教育學之一般原則看來，為我們所肯定的；尤其在目下各國之對外的及對內的難局當前的時候，民族的全體國家之高調與適應於這種要求的國民教育之提倡，可謂很適合時宜的卓見。以直觀社會之現實為本領之教育科學去把捉民族的國家作為最有力的社會這件事，實是最有光輝的功績。有了這種功績之故，在本來很冷淡的而且缺乏熱力與權力之威的教育科學派裏，突然地發現着經世的、憂國的抱負，不得不使我們惹起極深的共鳴與感激。

乙竹氏對於國家主義學說所提出的第一個警告

然而對於這種國家主義教育有一種容易陷入的危險，不得不有相當的警告。民族的全體國家，在一切社會形態之中，有至上最高的地位，是完全強固的團結，這是誰亦所承認的；但是這件事並非承認民族的全體國家之利己的橫暴。在民族的全體國家裏，牠是最上的權力之所有者，因為如此，所以擁有最上的權力者應負有重大的責任。第一、是在國內應該使國民各自的個性有所暢達，使國家的文化有所豐富。假使他祇慮心於團結與統制，對於國民有所束縛，使他們萎縮於偏局的方面結局，使國家文化的內容陷於貧窮之境，那是一種謬誤的國家主義之對內的弊害。民族的全體國家，同時不可不兼備足以為文化國家之理想與矜恃，

第二個警告

第二、民族的全體國家，對外有國際協調的使命。那種抹煞民族國家之國際協調或人類之全一的結合，固然是一種空想；然而通過民族國家而參與世界全體之文化，有貢獻於人類全體之和平與幸福，是可能的義務。假使拋却這一點而徒祇爲國家的利己主義而奔走，那麼，就是各個民族國家自身之存在亦容易有被危及之虞。要之，像以強固的團結、統制、豐富的文化內容爲理想，對內注意着國民的個性之伸張，對外顧慮到國際協調與全人類之和平與幸福的這樣的民族的全體國家是教育之目的與地盤；這是爲我們所希求不已的。

我對於乙竹氏所下的議論與批評之評價

以上所述，是乙竹岩造對於教育科學思想與國家主義教育學說的批評，乙竹氏的這些議論與批評，在大體上看來是很妥當的。不過乙竹氏的議論中有一二處須要加以解釋與補充的，否則，容易使人誤會。第一、乙竹氏一方面既以爲文化的教育學說未曾遂行「學」之確乎不拔的體系，但他方面又以爲這個課題，無待於外國的運動，應該讓各本國的人民自負其責。這兩方面的話，似乎是自相矛盾的。因爲如果照乙竹氏的後一方面的說法，那麼，各本國的人民都是爲各個國家之獨自的國體、民族性與歷史所局促，祇有特殊性與偶然性放置在他們的眼中，永遠想不到一種超越於那些事物以上的一般性、必然性乃至所謂普遍妥當性之存在，當然不能夠去建設一種所謂「學」之確乎不拔的體系。克里克早經說過：『個別的事物之中有必然的，豐富的直觀之中有一般的；』在事實上，克里克又爲着要把捉住這種必然的與一般的事物計，努力地將歷史的事實互相比較，並且依據牠從歷史的事物而達於超歷史的事物，去樹立所

謂「教育的類型」。關於這一點，乙竹氏自己在指明教育科學思想之長處的時候，亦承認過他，並且讚美過他的。這樣那麼文化的教育學說爲什麼不會成爲一種所謂「學」之確乎不拔的體系呢？所患的祇在於一個教育學者的眼光始終固定於他本國之獨自的國體、民族性與歷史，那麼，他就沒有資格去建設一種所謂「教育科學」了。第二、乙竹氏在對於國家主義教育學說提出第一個警告的時候，他說：「民族的全體國家是最上的權力之所有者。」乙竹氏的這一句話裏面多少含有以天皇爲中心之日本國體的意味，如果將這句話律諸像今日的我們中國以國民爲本位這樣的國體，那是不適用的。不過要注意的，不拘我們中國的國體，是以國民爲本位，但是最高的權力並非分途地繫於各個國民的身上，乃是整個地繫於國家自體之上。因爲如此，所以我們中國，亦如克里克或佩式森所定名，是一個民族的全體國家。同時，我在前章末尾以爲德國的文化教育學有幫助於正在提倡「民族復興」之我們中國的教育，亦不外乎此。更有言的，不拘乙竹氏的思想有所關鎖於他自己的特殊國體之內，然而他對於他國內的一般當局所提出的警告以爲「負有最上的權力者在國內應該使國民各自的個性有所暢達，使國家的文化有所豐富，假使他祇關心於團結與統制，對於國民有所束縛，使他們萎縮於偏局的方向，結局，使國家之文化的內容陷於貧窮之境，那是一種謬誤的國家主義之對內的弊害」等語，大足作爲我們中國的教育學者與教育實際家的參考。

我對於全部文化的

除掉上述以外，我們對於全部文化的教育學說還要作一度的總評。第一、我以爲文化的教育學說比

教育之論評

之從來的任何一種教育學，確如乙竹氏所指明，優勝得多。固然，文化教育學者以「文化教育學」自命，似乎有獨佔霸權之嫌，因爲所謂「文化」，是自古以來之一切教育學所研究之共通的對象，並非爲所謂「文化教育學」所獨有；但是從來的教育學將文化當作靜止的、固定的事物看待，祗要使被教育者將既成的，傳統的文化傳遞於被教育者就算了事。至於文化教育學呢，是將文化當作活動的、發展的事物看待，使教育者不但傳遞既成的、傳統的文化於被教育者而已，而且要使被教育者自己去創造未成的、進步的文化，才算是眞正的教育。但是照我個人的意思，文化教育學既命名爲文化教育學，那麼牠率性將教育與文化視爲同一合體的事物，不必停止於視教育與文化僅有一種相即不可離的關係。一般的說，他們以爲文化與教育是好像在價値意識上有根據同時使價値意識有所滿足之兩輪似的，教育若沒有文化，就不會產生。不僅如此，並且以爲祗有科學、藝術、政治、法律、道德、宗教等才是文化；在這事物以外，凡關於衣、食、住、行的物質事物，在他們看來，似乎不是文化。這樣，他們似乎以爲文化祗是精神的產物。固然，就是衣食住行的這些物質事物亦爲人類的意識所創造成的。孫本文說：「文化是人類調適於環境所創造以滿足生活需要的工具。」這句話就是含有人類用他自己的意識去創造以滿足生活需要的工具的意味。所以站在精神的立場看，世上的一切東西，都是精神的產物。殊不知什麼是意識，什麼是精神，若站在唯物的立場看，牠是爲物質所決定的。這樣，不但衣、食、住、行上的一切是物質的，就是科學、藝術、政治、法律、道德、宗教等等的本質亦都是物質的。關於這個問題，讓諸哲學去說明；現在所要承認的，祗不過因爲各人的立場不同，所以對於

文化有認爲精神的或非精神的之區分。文化教育學以精神科學的心理學爲根據，現象學的教育學又以研究意識的本質之現象學爲出發點，因爲這些同是站在精神的立場，所以認定文化祇是精神的產物。現在我姑不問文化是精神的產物或物質的產物；讓我們先回頭來問文化與教育是同一合體的呢，抑或是各別的東西而祇有相卽不離的關係呢？據我個人的見解，以爲文化就是教育，教育就是文化，兩者是二而一，一而二的。具體的說，所謂教育是產生文化之可能性，而所謂文化是教育這種可能性之具體的表現。如果拿任何一個事物來作一度渾然的觀察，那麼牠裏面實含有「產生文化之可能性」與「教育這種可能性之具體的表現」——教育與文化——這兩種要素而看不出是教育或是文化，姑用「教化」一語來形容吧。因爲「教化」一語，在中國的字義上看來，似乎含有「教育」與「文化」兩種意味。請舉一例以證明，譬如我們到一個人家看見牠裏面的一切佈置井井有條，那麼，我們必定說這人家是一個有教育的家庭；又如我們到一個學校，看見牠裏面的一切行動片刻無停止，那麼我們亦必定說這學校是一個文化的機關。由此，可見文化與教育，教育與文化是不是同一合體的呢？乙竹氏亦曾由斯勃郎格的學說中引伸意義說過這句話：『這不僅教育之具體的實現形式有影響及於文化之情態，並且意味着祇依從文化及其價值之傳達與擴充，才有教育之可能。』他又說：『教育是文化發展之唯一的動力。』他更說：『教育在最高的意義上是文化作爲。』（請參照本章第一節）乙竹氏的這些話，不但表示着文化與教育有一種相卽不可離的關係，實在講，並且指出文化與教育是一個同一合體的事物。如果我個人的見解是對的

話，那麼所謂「文化教育學」這個名稱，是一個最徹底的名副其實的名稱。第二、我以爲文化的教育學說或現象學的教育學說反對理想主義與經驗主義之對立，要在兩者之間經過一度棄揚作用，將牠綜合起來的這種主張，是很對的；但是牠自身却是仍舊陷落於所謂「先驗主義」的窠臼。因爲牠所謂「體驗」、「理會」、「直觀」等等，無一不是與所謂「先驗主義」有直接的密切的關係。但是這亦無怪其然的，因爲牠的根本假定本來是一種唯心論或觀念論的緣故。不過最奇怪的，牠既自認爲以現象的事物之把握爲出發點，然而牠對於現實的事物之眞相並沒有利用實證科學所研究而得的成果作爲有根據的證據，而僅僅要潛入於現實的事物之奧底用冥想或思辨的態度去解釋，而美其名曰「體驗」、「理會」或「本質直觀」等，這豈不自相矛盾嗎？關於這點，乙竹氏亦曾將牠指出，他說：『排斥哲學之教育科學自身，同時却要依據於所謂本質直觀之哲學的方法，是一個矛盾。』對於實證科學的蔑視，乙竹氏亦曾指摘其非。退一步說，如果牠以爲近代的自然科學如昂格斯所指摘，在測定自然、分析自然上收了很大的功效，但完全失却綜合的性質；或者又如昂格斯所說，以爲自然科學若沒有這個哲學（指唯物的辯證法而言）的基礎，那麼，仍舊還是單純的經驗的自然科學，自己一向沒有一般理論的普遍化之可能，這些論調，當然是很公允的。設使牠因爲近代的自然科學如此，就拋棄自然科學，那麼，未免因噎廢食吧。我們祇可以請近代的自然科學家改變態度，來到哲學之門，參用些新哲學的方法去解釋自然的現象；但是決不可拒斥自然科學於哲學的門之外。設使文化教育學或現象學的教育學完全拒絕自然科學到底，那麼，我們應該仿昂格

斯的口氣，以爲牠若沒有自然科學及其他種種科學的基礎，仍舊還是單純的先驗的哲學，決沒有現象事實的具體化之可能。總之，文化教育學者以爲教育的事象之研究是一種精神科學，而與自然科學有分別，這樣地硬將精神科學與自然科學分家別戶；現象學的教育學者以爲教育之研究祇是探究教育之本質，而不重視教育事象的其他方面，例如教育之目的、方法、組織等等，都是一個大缺點而不可不謀補救的。第三、我與乙竹氏一樣，以爲文化教育學者，尤其是克里克與佩忒森二人要建設一種有自律性與獨立性之教育學，即由從來的哲學的教育學轉變爲一種眞正的教育科學，是極端地贊同的。而且，我以爲克、佩兩氏的這種主張，可以打破我們國人中的有些學者始終認定教育學不能夠成爲一種有自律性與獨立性之學問而表示一種蔑視教育學的態度之迷夢。但是同時，我又與乙竹氏一樣，以爲像文化教育學者或現象學的教育者們對於教育的本質所下的那樣的解釋，是不能夠達到建設一種眞正的教育科學之目的，反而失却限定牠之觀點，竟致陷於將所期待的結果自行放棄之運命。但是我對於「我們將教育之事象應該怎麼樣解釋才能夠建設一種眞正的教育科學呢？」這一個問題，却不敢完全贊同乙竹氏的話，因爲他所說的那些話當中還有幾分含着哲學的教育學的色彩。至於我個人的意見究竟怎樣，有大部分曾經在拙作教育哲學第二、第三兩章裏面討論過，現在爲節省篇幅計，恕不復述。第四、我以爲在方法論上看，文化教育學或現象學的教育學所採用的研究方法比之從來的任何一種教育學所採用的研究方法是進步得多。因爲從來的一切教育學所採用的研究方法，不是祇限於演繹法，就是祇限於歸納法；但是文化教育

學或現象學的教育學所採用的研究方法，不拘如伏見猛彌所指示，前者是以「現實把握」爲出發點，以「理念構成」爲連帶的任務；後者是從高一段的立場以同時遂行「現實把握」與「觀念構成」爲任務；但是兩者具有一種共通的特徵，這便是辯證法。不過因爲兩者的出發點不同，所以彼此易地以觀，兩者是各自成爲一種形態之辯證法而已。這兩者既都是採用一種辯證法，而辯證法又是一種動的邏輯，所以比之從來的一切教育學所採用的靜的研究法——演繹法或歸納法——當然勝得許多。然而在另一方面講，文化教育學或現象學的教育學所採用的辯證法不過是黑格爾式的辯證法——唯心的辯證法，甚至有些地方還不及黑格爾式的辯證法的那樣程度。文化教育學不消說是這樣的，因爲牠沒有說過採用黑格爾式的辯證法的話，祇說過牠自身的研究法是一種精神科學派的方法。至於現象學的教育學，牠除掉聲稱應用傳塞爾的現象學外，還自認曾用黑格爾的辯證法，尤其李特與克里克是這樣說的。然則牠爲什麼有些地方還不及黑格爾的辯證法的那樣程度呢？因爲牠往往僅應用黑格爾的辯證法的公式之前半部所謂「二律背反」——「正」與「反」——而放棄其後半部所謂「棄揚」——「合」或「否定之否定」。因此，無論牠怎樣地要謀教育事象的兩極性之統一與調和，總是不甚徹底而停止於中途。梅斯爾對於現象學的方法，尤其對於克里克的教育哲學有如次的批評。他說：「克里克在所謂「存在」與「當爲」之間怎樣可以架一橋梁；換句話說，他使經驗的歸納的方法與先驗的演繹的方法怎樣能夠在教育學上謀相結合；這個問題，若依照傳塞爾所謂「現象學的方法」，恐不能夠解決。因爲現象學的方法，照傳塞爾自

己的見解，是要由經驗的所給與之具體的、個別的現實出發而向着所謂全然離開「本質直觀」之「普遍的洞見」而進行。因此現象學的方法之前半，是與經驗的歸納的方法相一致；而牠的後半，是與先驗的演繹的方法相類似。」（見 August Messer, Pädagogik der Gegenwart, 2 Aufl, 1931, SS, 22-24）

梅斯爾的這種見解，就是以為傅塞爾所謂「現象學的方法」，與其說在所謂「存在」與「當為」之間架一橋梁，不如說却在所謂「存在」與「當為」之間劃一鴻溝，所以梅斯爾最初就斷定這一種方法在教育學上欲謀經驗的歸納的方法與先驗的演繹的方法之結合是不可能的。同時，梅斯爾因為認定克里克的教育哲學是應用「現象學的方法」，所以他亦以為克里克在教育學上欲謀「現實把握」與「理念構成」之結合是不徹底的。如果梅斯爾對於現象學的方法及克里克的教育哲學所下的批評是可以相信的話，那麼上文以為現象學的教育學所採用的辯證法有些地方還不及黑格爾式的辯證法的那樣程度，決非言之過甚。除此以外，對於現象學的方法的批評，還有許多話要說，但是這曾經在拙作教育哲學後序二裏，尤其在牠的第三十三頁至第六十六頁裏說過，現在為節省篇幅計，恕不備錄，而祇總括地再說幾句。文化教育學或現象學的教育學比之從來的一切教育學當然是高一階段的教育學，但是祇可以說牠是比較的高一階段的教育學，並非說牠是已經到達最高階段的教育學。因為牠自身所採用的研究方法，如上文所說，還有商榷的餘地。因此，文化教育學或現象學的教育學祇可以說是解決現代的教育學上問題之一部，而不能夠說牠是解決現象的教育學上問題之全部。伏見猛彌稱牠為「現代德國教育學之

一側面」，決非無故。

我的一個聲明

此地須另加聲明的，前文各章——自第一章到本章止——裏所敘述的，祇限於自第十九世紀初期起到最近的過去止的歐、美各國的教育思潮。在橫的方面，似乎祇側重德、美，尤其是祇側重德國方面；在縱的方面，似乎祇停止於歐戰中止以後的幾年間；至於英、法、意、俄等國的教育學說，似乎過少敘述。但是要知道，在橫的方面，德國無論如何是一個世界教育思潮的發源地或大本營，請拿世界上的任何一種教育思潮，經過一度仔細的考察，就不難發見牠與德國固有的教育學說有間接的或直接的淵源的關係之存在。再在縱的方面，歐戰無論如何是世界上的任何教育思潮的前因後果，請拿世界上的任何一種教育思潮，經過一度解剖的研究，亦不難發見牠與歐戰前後的社會情態有先在的或後起的函數的關係之存在。因此，前文所敘述過的那些教育史材，亦能夠使讀者「舉一反三」或「聞一而知十」的。但是還有少許必須追加敘述的教育史料，可以放在下面一章連着「歐美的教育現狀」一併敘述，現在我就另行敘述「歐美的教育現狀」這個課題吧。

第五章 歐美的教育現狀

第一節 德意志的教育現狀

德國教育發達之由來

在德意志，熱心教育事業的王侯從來就頗不少，尤其在近世普魯士王國。最初注意初等教育的振興的是腓特烈·威廉一世（Friedrich Wilhelm I）。他以敬神的觀念爲基礎而施行教授訓練，竭力獎勵小學校（Volkschule）的設立。當時稱王爲「普國小學校之父」。繼王而起的是腓特烈二世（Friedrich II）。腓特烈二世即位爲腓特烈大王以後，竭力振興國勢，同時計劃教育的普及與徹底，而公布許多教育法令。尤其是一七六三年八月公布的小學校令，規定關於就學義務、就學時期、教師、教授訓練、視學制度等事項。後來經過腓特烈·威廉二世到腓特烈·威廉三世時代，前後四十三年間，普魯士國家遭遇許多的困難，有名的斐希特告德意志國民（Reden an die deutsche Nation）的演說因而出現。在這時代內，普魯士國勢雖甚危殆，然而教育事業欣欣向上，輸入裴司塔洛齊一派的教育，頗著效果。一八四〇年腓特烈·威廉四世即位；後來，一八六一年威廉一世即位，教育的制度，採用兩種主義：一是裴司塔洛齊一派的理性主義，一是宗教主義；前者以第斯多惠（Diesterweg）爲代表，後者以哈尼希（Harnisch）爲代表，

都在教育制度上促成種種改善與進步。

初等教育

當時普魯士在初等教育上實行最嚴格的強迫主義；從六歲到十四歲的兒童，若是身體健全，有入校就學的義務，假使爲父母的不履行這義務，輒受法律上的制裁。小學校的目的，是在於對兒童施以宗教的、道德的、國民的教育，並授有日常生活上所必需的普通知能。在地方上雖則容許男女兒童共學，但是在都會內，以男女兒童分校爲原則。修業年限，定爲八年。

中等教育

中等學校分爲文科中學校（Gymnasium）、理科中學校（Realgymnasium）及實科中學校(Oberrealschule) 三種，都是收容修了三年預科或有同等程度學力之滿九歲的兒童；修業年限以九年爲原則，但地方上得設六年修業的學校。此外爲女子計，另設有女子中學校（Höhere Mädchenschule），修業年限以九年或十年爲度；滿六歲入學。

專門教育

專門教育學校有大學與專門學校兩種。大學是合神學、醫學、法學、哲學四學部而成，修業年限不一律。但是在學三年，有受博士學位試驗的資格。

師範教育

師範教育是依本科三年、預科三年的師範學校而施行；預科入學，以八學年小學校畢業生爲最低限度。

歐戰後之德國教育

以上所述的德意志學校系統，是歐戰以前的大略情形；這種學校系統，在當時德意志聯邦各國，有多少歧異的地方，而不是統一的。然在歐戰以後，德意志帝制崩壞，一變爲共和國。從一九一八年革命以後的

德意志學校教育，禁止各個聯邦採取像從來的特殊方法，於是所謂「統一學校」（Einheitsschule）的問題忽然出現而並見諸實行。首先唱議的就是前兩章所舉的凱欣斯泰奈。一九一九年，德意志共和國新憲法就將這項規定爲條文。從此以後，從來的八學年小學校的最初四年作爲基礎學校（Grund chule），不問什麽階級的子弟，都必須一律入這學校就學。就學年齡，以滿六歲爲原則，調查日是每年四月一日、十五日或五月一日等。在基礎學校以上，須入高等學校，至少須入小學校上級四學年與補習，就學到十八歲爲止。

基礎學校的課程

就普魯士而論，一九二一年所規定的基礎學校的課程或教科，是宗教、鄉土科、國語、算術、圖畫、唱歌、體操及第三、第四兩學年女子所受的裁縫等。依從一九二五年四月十八日所公布的法令，基礎學校的課程雖規定爲四年，但是特別優秀的學生，經監督官廳的許可，可在三學年修了而進入上級學校。

中等學校

爲收容修了這種基礎學校的學生計，在基礎學校以上，設有六年制的中等學校（Mittelschule），施行入於商業、工業、農業、美術工藝等實際社會的準備教育。大戰後的中等學校，與從前相同的，計有三種，修業年限各爲九年。從前修了預備學校三學年課程以後才許入學，但是現在因有基礎學校的設置，即在基礎學校畢業以後再修一年即可入學。這三種中等學校仍用文科中學校、實科中學校及理科中學校的名稱。第一種置重於言語（特別是古代語）與歷史，第二種置重於數學與自然科學，第三種位於前兩者之間。

在大戰後還有一種令人可注意的新式中學校設立，這就是所謂"Aufbauschule"（日人譯作「上

德意志中學校

標學校」）的德意志中學校（Deutsche Schule）及補習學校等。前面三種中學校的修業年限、課程等與戰前無甚差別，但是那種新式中學校當然是獨創的。詳細些說，牠是連接七學年制小學校以上的六年制中學校同時牠收容村落或小都市中小學校四學年以上不願意入普通中學校的優秀兒童。這種中學校所以命名爲德意志中學校，目的在於注重德意志之國粹的思想，以德意志的文化爲中心。在法規上有如次的規定：「統一文化科的科學，各學級都持有一定的文化科的任務，所有一切科目融合於共通的目標之上。」

女子教育之學校

女子學校亦依據統一學校而設置。一九二三年，普魯士用教育部令改革學制，其結果：

一、基礎學校　四年制，一切女子都須入學。

二、女子中等學校(Mädchen-Mittelschule)　六年制，收容修了基礎學校者。

三、高等女學校　六年制，收容修了基礎學校者。

四、高等女學校高等科　三年制，收容修了高等女學校者。

五、女子德意志中學校　九年制，最初的六學年與高等女學校相同。

六、女學文科中學校　同上。

七、女子理科中學校　同上。

八、女子實科中學校　同上。

女子升學問題

如上所述，凡修了基礎學校的女子，得容許其繼續修小學校上級四學年課程而畢業；凡入女子中學校或高等女子學校更修了三學年的女子，得容許其轉學於任何的女子高等學校；在女子高等學校畢業以後，得許可直接升入大學。

德意志的教育現狀之發生原因及其今後的新趨勢

以上所述的德意志的教育現狀之發生原因及其今後的新趨勢，約說如次：

最近世的德意志的教育，若從表面上省，似乎有歐戰前、歐戰中與歐戰後的三種教育的區分，但在實際上看，這時間的教育自有一貫的思想之存在。例如目下德意志的教育是國民社會主義黨（Die nationalsozialistische deutsche Arbiterpartie），尤其是希脫勒（Adolf Hitter）的民族至上主義思想的教育；這種教育思想又可以說是根據德人對於凡爾賽（Versilles）條約的不滿及感受目下經濟的困難狀態而產生的。然而這種民族中心思想的教育，實在是從歐戰以前起，經過歐戰中，再到歐戰後，一直到了今日繼續存在着的國民中心及德意志文化中心的教育。在歐戰後，例如鄉土科、文化科及民族學的教材都被採用，而在所謂「鄉土教育」、「公民教育」及「自由作業服務」等名義之下實施了。不過歐戰後的教育政策是在社會民主黨的手裏所施行而已。若從站在第三者地位之我們的眼光看來，社會民主黨所施行的教育政策，既然力說德意志文化科的必要，並且特別地對於中等教育有所改革，創立德意志中學校制度，而向着國民主義方向進行，豈不就是民族中心思想嗎？但是從國民社會黨的眼光看來，社會民主黨的教育政策還是沒有氣力的，而不能夠振興德意志的民族。牠於是更力說反馬克斯主義，反勞工

主義而高唱民族至上、國家中心的政治教育——國家主義的教育。

國家主義的教育思想之由來

上述的這種國家主義的教育思想，實在講久為歐戰前後的一般教育學者所唱導，例如前兩章所述的凱欣斯泰奈的公民教育說，就是主張教育目的在於養成國家的一員。換句話說，國民學校畢業後一直到軍隊教育止的青年應該都受國民的教養。凱氏在大戰中，即一九一六年刊行德意志學校教育一書，就因為此。此外如馬提亞（Adolf Matthias, 1847-1917）公民教育（同年），摩曼的國民教育（一九一七年），克里克的德意志國家理念（同年）來因的戰後的國民教育（一九一八年）等，都是力說「從德意志出發」之教育。在歐戰後，海尼希（Haenisch）的國家與大學（一九二〇年）亦是對於國民教育問題之一貢獻，力說大學生與勞動者階級對於國家之協同：那篤爾普的社會的理想主義（一九二一年）亦是慨歎在國家之現實上沒有鄉土心這一點。拉伊的國民教育（一九二一年）積極地說明「依從德意志魂而教養的方法」。文化教育學者與鄉土教育之主張者高唱依從文化科、鄉土科、民族學之國民的教育，及依從國語、歷史之教育。在一九二〇年，例如斯勃郎格、諾爾、裴奢爾等的著作及論文，都是提倡或指導這種教育。一九三二——三三年間的根據國民社會主義的「國民革命」（nationale Revolution）可以說是將以上所述的種種主張更變本加厲地放在民族中心的見地之上擴充着、實行着。原來過去的幾年間，在德國國內，政黨或階級間的思想及行動的分裂，就是海尼希或斯勃郎格等亦無不對於牠十分擔憂的。這種分裂現象，似乎非由革命之力不能夠統一，並且這種統一的責任又非有第三者出來擔負不可。

因此，國民社會主義者，尤其是希脫勒就成爲擔負這種責任的幸運兒，固然，國民社會黨是反人文主義的，而斯勃郎格是屬於人文主義者，在斯氏看來，國社黨的教育政策是不合理的。但是民族主義、國民主義亦是斯氏一派的主張。因此，所以無論斯勃郎格、諾爾或裘奢爾無一不是造成國社黨的素質的思想家。分言之，從國民生活的現實出發而產生教育學者，是斯勃郎格；大聲放歌地高唱德意志精神者是諾爾伴着斯勃郎格闡明鄉土教育之心理的、倫理的基礎者是裘奢爾；在德意志人之血族與土地上提倡德意志的教育並歎慨陷於殖民地的狀態者亦是裘奢爾；他們所有歷史的、社會的、文化的、精神的思想亦都對於國社黨形成基礎。就中尤其是克里克，可以說就是國社黨的教育主張的先導者。克里克在最近期間內不消說起，具體的說，他在一九三二年所刊行的國民的政治的教育一書就是發揮國社黨的教育主張；同年他又刊行民族的全國家與國民教育一書，一九三二年更刊行根本的教育一書，都是爲國社黨的教育主張而宣傳；就是他在十數年以前所發表的教育主張，早已爲國社黨的教育政策的張本。所以他在希脫勒獨裁之後，就被任命爲席位久懸的法蘭克福大學總長，決非偶然。由此，可見目下的德意志教育的形狀決非突如其來，乃是從過去起迄於今日止的德國自身的教育思想之持續。

國社黨與凱撒之關係

以上所述，是說明國民社會黨的教育政策下的主張與從前的社會民主黨時代的教育思想與政策相反而又相成。現在更稍稍的追溯國社黨的教育政策上的主張可以說就是凱撒（Keizar）的教育主張之復活。一八九〇年十月，凱撒在國會會議席上對於德意志教育，竭力主張改革的必要。凱撒從國民的

見地出發，以國民的國家理念爲標準去說明生活與少年的關係；他所最重視的是青年的健康。這因爲凱撒本於他自身所經驗的文科中學校的擔負過重問題，力說體操與衛生的必要，想有以喚起新鮮的精神。關於這點，豈不就是國社黨在教育政策上力說體育、衛生及精神的振作，特別地爲謀民族的健康計，將遺傳學、優生學加入於學校教科之列這種主義的先聲嗎？再拿一九三三年七月二十九日內務部長夫里克博士（Innern Dr. Frick）的命令來看，希脫勒從國民的見地出發，將從來的青少年聯盟解散而另建設一種依從「國家的」原理與「民族的」思想所統一的國家青少年的指導；夫里克博士自己承希脫勒的意志，公布關於歷史教科書規程，將德意志民族古代史加入於學校教科之列；同年五月九日，夫里克對於教育部長提出如次的要求：『德意志學校是爲國民而設想與行動的，不可不養成一種對於國家之歷史與運命能從衷心感得義務之政治的國民』，並且由希脫勒的我的鬬爭一書裏面摘出『傳授德意志以處理國民之政治的事件上所必要之歷史的知識』一語作爲指示的課題。此外，在同年間還有許多教育學者例如勒狄革（W. Rüdiger），革爾（W. Gehl），韋柏（E. Weber）等發表許多論文，以伸明國社黨歷史教育的趣旨。關於這點，豈不是與如斯勃郎格所說的『凱撒從國民的見地出發，以國民的國家理念爲標準，去說明生活與少年的關係』（見斯勃郎格的德意志教育之二十五年）相類似嗎？斯勃郎格對於凱撒當時所主張的教育改革指出三點：（一）青年的健康，（二）經濟工藝的要素，（三）德意志國民的理念，並且以爲與第二點相對立的是人文主義，與第三點相對立的是社會民主黨；在國社黨的

思想與政策上亦是反人文主義與反社會民主主義。由此，可見國社黨的教育政策，是完全地謀凱撒時代的教育政策的復活，而並非新穎的創見。

斯勃郎格與國社黨

上文所述的斯勃郎格在凱撒與國社黨之間指出其教育政策上相類似之點，雖則未敢明白地對於國社黨下什麼的攻擊與批評，然而在遵奉人文主義同時站在社會民主黨的立場者的斯勃郎格的眼光看來，國社黨的教育政策當然不會爲斯氏所十分贊同的，所以斯氏的這種說明，實際就是對國社黨所下的攻擊與批評。但是在另一方面看，在前面已經說過，如果站在國民的立場，斯勃郎格亦未曾不贊成國社黨的這種主張。斯勃郎格對於凱撒所說的「這並非他一人的意志，乃是德意志的文化運動之必然的結果」這一句話，可以說亦是與希脫勒相當的。因爲凡爾賽條約及後來的經濟困難，就是促成希脫勒政府的出現，並使希脫勒自己所以成爲俾斯麥第二的緣故。

最近德意志的教育之一般傾向

綜合以上所述的話而加以考察，不拘德意志的教育，在歐戰前、歐戰中、歐戰後，乃至目下，論其內容，固有多少互相差異的地方，然而論其主張，却始終是一貫的；一句話，不外乎民族的國家的傾向而已。因此，所以德意志對於青少年的訓練格外注重，認定中等學校爲訓練青少年的最重要機關，對於中等學校的改革與刷新亦格外重視。現在再將德意志的中等教育的現狀約略一敍。

德意志的四種新形態的中等學校

在德意志依據一九二四年的學制改革案，創設有如次的四種新形態的中等學校（Gymnasium）：

第一、Humanistisches Gymnasium.

第二、Europäistisches Gymnasium.

第三、Mathematische-Naturwissenschaftliches Gymnasium.

第四、Deutsche Oberschule.

德意志中學校之由來

就中，第四種德意志中學校是依據一九二四年的改革案而新行創立的。在實際上，這種學校的設立已經在二三十年前爲利得（Hermann Liety）及包爾生等所唱導，不過未曾見諸實行而已。在大戰中，這種計劃成爲一般的輿論；到一九一九年，爲德國國內各政黨暨教育團體所要求；最後依據一九二四年的學制改革案，遂見諸實現。設立的原因在於戰爭中協約國方面對於德國文化加以無禮的非難與輕蔑，所以德國人民出來擁護本國文化，提高一般國民對於德國文化的信仰，於是設立這樣中學校，依據德國固有的文化以教養次代的國民，使他們自覺本國所有的過去及現在的文化之偉大，由此而努力於德意志精神的確立。

德意志中學校之課程

在這種學校裏，爲研究德國的語學與文學、哲學、德意志史、地理、宗教、音樂及圖畫等科計，給與以充分的時間，佔全部科學時間數一半以上；又教授以多量的數學，因爲認數學是德意志文明之重大的要素。在這種學校裏，拉丁語佔九學年，現代外國語佔四學年；但是可以依從學校的方針，外國語佔九學年，拉丁語佔四學年；至於拉丁語、法語或英語的讀本常常選擇與德國文明有直接關係的材料。

德國中等學校課程

在最近德國中等學校課程編製的進程上，可以看見極有影響的二大傾向：

編製之二大傾向

第一、努力於將對於青少年諸種教育的價值從德意志人種及其國民的生活與文化而導出；

第二、努力於使一切德意志國民箝入於爲所統一的國家的生活之中。

德意志的國粹之教育

對於存在德國國內的各個聯邦之統一的希望越強，那麽在學校裏面越要置重於本國國語、歷史、藝術、哲學等教授，卽所謂「德意志的國粹」(Deutsche Volkstum) 的見地教育越加被重視。一九○八年，薩克森實科中學校首先實行這種趣旨；以後，漸次對於德意志語及以本國爲中心之歷史與地理給與以充分的教授時間數，而設立所謂「德意志中學校」。於是本於上述的這種精神之教育更加強調了。

美國亞歷山大及派克兩氏對於德國中等學校之所見

原來德國人的生活是多樣的，因此，有種種形式的學校的存在的可能；但是這種種學校之任何一種，一樣地變成爲德意志亦是可能的，就中尤其是中等學校是這樣的關於這點，美國亞歷山大 (Alexander) 及派克 (Parker) 兩氏在他們共著的德意志共和國的新教育 (The new education in the German Republic) 一書裏有如次的議論：『德意志中等學校的主要目的，在於使有爲的青少年男女成爲德國文化及德國國民主義的繼承者。』(見同著二九○頁) 具體的說，在歷史、國語、地理、鄉土科、公民科及自然科學等，就着「可以依從德國精神及德國文化所建設的記憶之創造」，給與「兒童以適切的理解，通過言語、文學、風俗、美術、工藝等一切，使少青年男女們知道關於德國國民的生存與生活上的進化狀態」。總括說句話，凡稱爲「德意志的學識」(Deutschekunde)，都不可不作爲一切教育的基礎這件事，常爲他們所主張。就是在現代外國語上，亦是爲使德意志的特質更明瞭地普照於外國之文化計有

所教授的。

重視數學及自然科學之原因

在德意志中學校，如上文所述，重視數學及自然科學；但在牠的固有的機能以外，還有特種的使命。這種使命就是在於使學生理解這種科學與精神生活的關係，並且爲明白與這種科學有密接的關係之工業及技術在德國的現代生活上所佔的地位計，不可不使學生知道科學是對於德國思想史之有力的貢獻及對於德國哲學之基本的地位。換句話說，因爲數學及自然科學是德國文明之重大的要素，所以爲使學生眞正地去理解本國的文化計，不可不特別地重視牠。但是所謂「德國精神之深刻的表現」之藝術及音樂，在德意志中學校裏亦有重要的意義。

拉丁語及現代外國語之教法

復次，在這種學校裏，如上文所述，教授拉丁語及現代外國語，但是處置這種學科的態度，與對於其他學校的語學所取的態度稍異其趣。這亦是這種學校的一特徵，而有極深的意味所在着。在這種學校裏，教授德國各地方的方言或文學，並且爲促進這些歷史的理解計，加以注意。此外如拉丁語、英語、法語等讀本，亦特別選擇與德國文化有直接的關係的著作，這在前面已經述過了。

國家意識之養成

在這種學校裏面，考察德國人的生活之全部，通過一切文化的領域，對於德國的法律、經濟、社會的形式及社會的階級、國家心等深加研究。牠以爲從來國家與國民各自分離而圖發達，是德國一件非常不幸的事；又以爲國家的生活與思想的統一，就是在學校裏亦是一件最重大的事。從來太注重於個人及個人的階級，德國的教育界對於政治社會的無關心，就是造成今日所有的有害的結果。所以這種新學校使學

生對於國家意識並對於國家的價值之觀念有所發達這件事，已經被認爲學校重大的任務。

德意志中學校之前途

這種德意志中學校的創立爲日尙淺，其數比之其他中等學校爲少。現在普魯士僅有二十校，全德國不過三十多校而已。然而這種新學校，將來有很大的發展的可能性。原來這種新學校是一種嘗試的新計劃，所以所被採用的教師是最適任而最有實力的。如果這種新學校辦理著有成效，那麼，在前述的三種中等學校以外，牠是一種更有效果的中學校，對於德意志的將來一定有深意義的發展，這是可以相信的。

"Aufbauschule"

自從一九二〇年以還，在學制改革案上，另有一種所謂"Aufbauschule"的新式中等學校產生。這種學校不屬於上述四種中等學校之任何一種學校，現在尙在試驗的過程中。這種學校是收容年齡達十三歲而特別優秀的畢業兒童，爲使受自十三歲到十九歲止之六年間的教育後再入大學計而設施的。關於這點，與上述的四種中等學校有完全同樣的權利。從來的德國，村落及小都市的優良的兒童之進學，因爲從來學校組織不完全之故，頗受妨害。然而這些優良的兒童進級於中等學校這件事，不但爲兒童自身將來計是必要的，就是對於國家全體亦是一件極其重要的事。爲防止像今日的知識的上流階級的人民往往墮落於大都會的精神之弊害計，將這種村落及小都市裏健全的力引入於中等學校乃至大學這件事，確是必要的。使田園及地方子弟離開他的故鄉這件事，有妨害他們的自然的發達，而失却潛在於田園的人民裏面的健全的力。在這種意味上，從小學第七學年起接續着的這種新式中學校，在德國文化政策與國家政策上可以說是爲不可缺少的。在這一點上，這種新式中學校是與前述的德意志中學校的教

育的任務亦可說是有最密接的關係。

國語地理歷史等科之任務

此地尚有一事可以令人注目的，德意志語，並非當作單純的國語看待，並且作爲國民精神之表現去處置的；德國文化形成一切教科或教材的中心，因此，國語科同時又是國民科又地理是鄉土科，歷史是公民科。這樣的，在一切教科上，國家的愛國的處置就是牠的中心。

大戰後德國教實所表現之民族的國家的傾向

以上所述，是關於大戰後德意志的實際教育的現狀。但是這是僅關於學校課程方面的話，至於校外運動，在德國中等學校裏面已早有種種所謂「飛鳥團」(Wandervögel)、「漫遊日」(Wandertag)、「運動日」(Spieltag)等等之有力的「青年運動」(Jagerbewegung)。無論學校課程或校外運動，在大戰後德國的實際教育上，都是帶有民族的國家的傾向。由此，可見民族中心教育的傾向，並非目下的國社黨政府所首唱，就是在社會民主黨時代早已表現着了。不過到了國社黨政府的手裏，這種民族中心教育的傾向，就如火如荼地向着猛烈的方面而進展，遂釀成今日所謂「民族至上的教育」了。具體的說，在社會民主黨時代，牠的教育政策雖則亦是民族中心的教育，然而有些地方還是尊重兒童的個性的發展而保存着所謂「從兒童出發」(Vom Kindo aus)這一個標語；但是到了國社黨的今日，牠的教育政策直將所謂「從兒童出發」這一個標語完全取消，而另代以所謂「從民族出發」(Vom Nationale aus)一個標語了。這就是因爲如前面所說，國社黨是排斥人文主義及民主主義之個人主義而主張民族全體主義的緣故。

國社黨與社會民主黨在教育政策上相異之點

如上所述，國社黨的教育政策與從前社會民主黨的教育政策大同小異。因爲兩者有小異，所以國社黨在學校組織上與社會民主黨的主張有多少的不同。請舉一例；近年來德國所盛傳的基礎學校修業年限延長一年乃至三年這一個提案，在希脫勒看來，他是反對的。據希脫勒的見解，新人文主義的文科中學校的設立的基礎是霍波德一手造成的，這種中學校在一切領域上始終是產生德意志偉大的人物，而將德意志上昇於世界一切國民中之第一位之強有力的教育場所。但是這個原理，亦爲後來改造的中等學校及實科中學校所採用。因爲這是國民思想的訓練場所，所以在這個意味上，牠是自由主義或馬克斯主義者的眼中釘，他們想非將牠拔去不可。例如馬克斯主義的學校運動健將卡爾遜（Karzen），看破這是「國家社會主義的活動之堡壘」，所以他要想依從基礎學校延長案去破壞這種有益的設施。這是爲我們（希脫勒自稱）所不能夠容許的。第二、統一學校的理念並非最近的思想，其由來甚漸，所以我們對於「基礎學校延長案是馬克斯主義者們之所主張的理念」這件事，是不可忘掉的。第三、國家社會主義之世界觀是尊重傳統，而以既存的事物爲基礎的。有了這三個理由，就可知基礎學校延長案，如果站在國家社會主義的立場上看，決不能爲他們所容忍的。

其他關於教育教授之希脫勒的思想

這不過是一例而已。至於其他種種差異之點，現在爲篇幅所限，不能一一備述。欲知其詳，可檢讀修維特克（Kurt Schwedtke）的關於教育教授之希脫勒的思想（Adolf Hitlers Gedanken zur Erziehung und zum Unterricht, 1933）一書，自會明白。同時，我們對於希脫勒的教育思想，此地亦無暇詳述；

如果要批評的話，多少還是留待本書結論的時候再說，較爲便利。不過現在爲「就事論事」計，姑先將國社黨的教育事實披露而已。

第二節　法蘭西的教育現狀

拿破崙與教育

法蘭西的教育制度，從大革命以來，經過種種變化，到了拿破崙掌握政權的時代，即一八〇二年，才公布教育法令，將學校系統分爲小學校（Ecole primaire）、中等學校（Ecole secondaire et Lycée）及專門學校（Ecole spéciale）三級。當時可注意的設施，是注重官立的中等學校，將課程分爲拉丁科與數學科，施行大學入學的準備教育。此外還製定帝國大學（Université impériale）制度，總長(Grand maître de Université)由皇帝任命；至於其他一切學校的開設，大學、中等學校教職員的任免等等，都屬於總長的權限以內，這就是所謂「大學區制」。

初等教育

拿坡崙對於初等教育，幾乎完全沒有注意到；到了他覆滅後，即一八三三年，才用法律去確立初等教育的基礎。當時法蘭西的政局，有時是王政，有時是共和，有時是帝制，因此教育制度亦時時有所改變；到了一八八一年，以法律規定公立小學校及幼稚園免費制度；次年，又規定兒童從六歲到十三歲爲義務教育，而規定強迫制度。伴着這種強迫制度，以道德及公民科代替從來的宗教科，以樹立宗教與教育分離的原則。這就是所謂「教育還俗案」。

小學校

經過這樣歷次改變的法蘭西現代初等教育，依據一九二二年的省令，規定如左：

初等小學校

小學校（Ecole primaire élémentaire）

預備科（Section préparatoire）——（六歲——七歲），一學年。

初等科（Cours élémentaire）——（七歲——九歲），二學年。

中等科（Cours moyen）——（九歲——十一歲），二學年。

高等科（Cours supérieur）——（十一歲——十三歲），三學年。

高等小學校

此外還有高等小學校（Ecole primaire supérieur），依據一九二〇年的法令，收容十二歲以上經過初等小學校畢業或有同等程度的兒童。修業年限定爲三年；第一學年的課程是共通的科目；第二、第三兩學年，分爲普通科、農業科、工業科、商業科四種科目。對於女子，設有普通科、商業科、家政科三種科目。

中等學校

中等學校有國家所設立的"Lycée"與公共團體所設立的"Collége"兩種，修業年限定爲八年或九年；但是依據一八六五年的法令，爲使中等教育適合於時勢的要求，在這兩種中等學校以外，再另行設立所謂「特殊中等教育」（L'enseignement secondaire spécial）學校，與德國的實科中學校相恰當。

中等學校之改革

不久，依據一九〇二年的法令，對於中等學校加以一度的改革，收容修了四個學年的初等教育的兒童，施以七個學年的教育。這七個學年分爲第一、第二兩期：第一期爲四個學年，第二期爲三個學年。其學科與課程，給與學生以種種選擇的自由。制度雖經變更，然而不外乎古典的教育與近代的教育之消長而已。

（關於這一點後面還有詳細的說明。）尤其是一九三一年學科課程的改革，是爲矯正學生之擔負過重而設施的，並且注意到學科的連絡統一與時間的減少。

女子中等教育

女子中等教育制度，依據一八八〇年的法令而確定的。這與男子中等教育略略相同，雖則有上述的兩種中等學校（Lycées et Collèges）與女子特有的中等科（Cours secondaires），然而以前兩者爲主。修業年限兩者各定爲五年，亦分爲第一、第二兩期；第一期爲三個學年，第二期爲兩個學年；並且與男子中等學校相同，是全國劃一的。到一九二四年，修業年限延長一年，改爲六年；一九二八年，更延長一年，定爲七年，採取男子平等的制度。

大學

大學普通分爲法學、理學、醫學、文學四學部，這些學部稱爲"Facultés"，此外還設有各種高等專門學校。

師範教育

師範教育是在初級高等兩種師範學校內施行的。

法蘭西的教育改革之經過及其最近之傾向

以上所述，是法蘭西教育現狀之輪廓的描寫，現再進述法蘭西教育改革的經過及其最近的傾向。

法蘭西之重要的教育問題

法蘭西教育上的中心問題是第十八世紀及第十九世紀中葉以前所有古典的教育與自第十九世紀中葉以後漸次覺得必要的所謂特種教育之關係問題。尤其在中等教育上，從一八五二年以來，議論紛紜，莫衷一是，這可以說是第三共和國教育當局所擔任解決的一個大問題。後來這個問題益加擴大，結果呢，法蘭西下院對於中等教育的狀態，遂議決組織一個調查委員會，在一八五五年任命李播（A. Ribot）

爲中等教育調査委員會委員長，這個委員會，從一八九九年一月十七日起，到同年三月二十七日止，徵集一百六十九名專家的意見，並採納中學校教員及府、縣議會乃至商業會議的報告，以作調查的資料。這種報告在一八九九年用「關於中等教育之調查」(Enquête sur l'enseignement secondaire)書而公布；其所生的結果，就是所謂「一九〇二年中等學校的大改革」。

中等學校之大改革的條項

上述的委員會，由委員長李播歸結到二十五條的決議，就關於中等學校課程的意見有如次的七項：

（一）在古典的教育與現代的教育中，包含有必修科目與選修科目；學校校長得設置爲古典的教育與現代的教育所共通的課程。

（二）古典的教育與現代的教育，各分爲每二學年之二期。

（三）古典的教育第一期學科目，爲道德及公民科、法蘭西語、拉丁語、近代外國語、歷史地理、數學、圖畫等；拉丁語定爲三個學年教授。

（四）古典的教育第二期必修科目，爲法蘭西語、拉丁語、希臘語、希臘文學、歷史、地理、哲學等；選修科目，爲數學、物理、化學、外國文學等。

（五）爲使修了現代外國語學生，或高等小學校畢業生能够昇進上級的古典的教育計，在若干中學校得設拉丁語及希臘語的準備課程。

（六）現代的教育第一期必修科目，爲道德及公民科、法蘭西文學、近代外國語、歷史、地理、理科及圖

書等但應地方的需要，得增設必要的學科目。

（七）現代的教育第二期學科目為數學、自然文學、法蘭西文學、近代外國語及外國文學、哲學、歷史、政治及經濟、地理、圖畫等；但應學生的需要，分為必修與選修兩種。

法蘭西復古主義之教育

這一九〇二年的規定，以後幾乎沒有變更，一直到一九二三年始終沿用着。但是到了一九二三年，當時教育部長比喇爾（Léon Bérard）對於這個教育令有所改革，斷行其所謂古典復古的教育。這就是一九二三年五月三日的改革令。

改革令之傾向

依據這個改革令，對於一切學生，都以拉丁語與希臘語為必修科目；在中等教育上所有的現代的科學的教育，又有被輕視的傾向，而古典的人文的教育重新被重視了。

改革令之反動

比喇爾的改革向着古典主義逆行，當然為各方面所非難；於是伴着邦格勒（Raymond Nicolas Landry Poincaré）內閣的傾覆，發生對於這個改革案的反動。具體的說，次任的教育部長亞爾培特（François Albert）從一九二四年十月一日起導入現代的教育於第六級及第五級，再設置併行課程；但是再次任的教育部長狄們濟（Demonzie）沿襲亞爾培特的計劃，在一九二五年五月十三日更規定新法令。這就是關於法蘭西現行的中等教育規程。

狄們濟的改革案之內容

依據這個改革令，從比喇爾的古典改革案再復活一九〇二年的改革精神；但是牠與一九〇二年改革案相比較，課程的分化程度非常狹少。牠雖則設有古典的教育與現代的教育兩個併行課程，然而古典

的教育仍似乎是比較地被重視。這種事實，在經過比喇爾的改革不久之後，再加以世界大戰後古典主義者似乎有復活的情態，也許是當然的結果。

比喇爾的教育改革案之內容

比喇爾的教育改革案，在一九二二年七月發表；次年，即一九二三年五月三日，以法令公布。這個改革案可以說是限於中等教育問題，其內容為下：法蘭西中等教育普通從十一歲起到十八歲止七個學年課程。中學校(Lycées et colléges)分為兩個階段：一是收容自十一歲起到十五歲止的學生的四個學年的下級課程，一是收容自十五歲到十八歲止的學生的上級課程。一九二三年學制改革案，對於這些外部事實，沒有什麼變更，但是改革前所存在的內部的複雜性，大部分被廢除了。具體的說，即從來的下級課程，分為古典的部門與現代的部門兩種；在古典的部門，以拉丁語為四個學年正課，還有得設二個學年以希臘語為選修科目的規定；在現代的部門，以數學及自然科學為主要科目。但是一九二三年的改革案，廢止從一九〇二年以來的併行的課程，對於一切學生採用同一的課程，以拉丁語為共通的必修科目，而從來的選修科目的希臘語在此時亦改為必修科目。即"Lycée"的學生有四個學年學習拉丁語與二個學年學習希臘語的義務。在第四學年之終，對於拉丁語及希臘語施行試驗，以這兩科試驗及格作為畢業證書授與的預備條件。總之，法蘭西的中學生，不問其個人的性向如何，一律地自十一歲起到十五歲止受四個學年以拉丁語、希臘語為主的古典的教育。

中學校之上級課程

復次中學校上級課程，在改革前分為如次四部門：

第一、以拉丁語與希臘語爲中心的部門，
第二、以拉丁語與現代語爲中心的部門，
第三、以拉丁語與科學爲中心的部門，
第四、以科學與兩種現代語爲中心的部門。

但是，這個改革案的結果，以上四個部門整理合併爲兩個部門：

第一、以拉丁語與希臘語爲中心的部門，
第二、以法蘭西與兩種現代外國語爲中心的部門。

自這以後，在古典的教育與現代的教育之間，施行選科制度。但是在古典的教育部門，仍以拉丁語爲必修科目，以希臘語爲隨意科目。所以古典的教育有學習希臘語與不學習希臘語兩種辦法，對於不學習希臘語的學生，另課以法蘭語與現代外國語。

古典的改革案

這就是法蘭西廢止從來併行課程的教育，而以拉丁語爲共通的必修科目之唯一典型的中等教育。尤其在最上級的第二級及第一級，如上文所述，設置併行課程；然而第一種課程，在古典的基礎之上更進而施行古典的教育；其餘一種課程，不過在古典的教育的基礎之上多少有現代的教育色彩而已。照這改革案看來，法蘭西的中等教育，顯著地帶着古典主義復古的傾向，所以比喇爾的教育改革案實可名爲「古典的改革案」。

比利時的教育改革案之理由

比利時的教育改革案，引起多方面的反對，如上文所說，有違背教育的思潮之嫌，然而他們必須以拉丁語爲一般學生的必修科目而尊重古典主義的教育，亦不無種種理由。就中一個最重要的理由，就是在於要根據社會的及國家的見地而出發。

社會的及國家的見地

上次歐洲大戰，使法蘭西一時陷於非常危險的境地，但是最後的勝利歸於協約國，使法蘭西終奏凱旋之歌。在大戰時間內，法蘭西國民能够抵抗可怖的打擊而發揮強烈的愛國的精神。大戰以後，法蘭西國民從他們的社會的與國家的見地出發，不滿意從來的教育方針，而主張有建設一種本於新主義的教育的必要者漸次增加。這就是從上次歐戰的結果而考察，覺得爲法蘭西的將來計，不可不將今後的法蘭西的教育更成爲國家的、愛國的；並且，不可不鼓吹更鞏固的法蘭西之精神。他們以爲這種新教育不可不建設在法蘭西的傳統文化之上的教育；其終極目的在於確保法蘭西的將來；更進一步說，在於開拓維持全歐洲之和平的唯一的賢明的道途。換句話說，他們欲使拉丁文化所給與的一切精神力有所統一而加以強大；並且在這方面，使法蘭西的人民都自覺「不可不將德意志的種種要素從法蘭西的歷史與文學，更一般的說，從全法蘭西人民的生活裏面驅除出去，使法蘭西自身成爲古典的拉丁文明之直接的繼承者、保護者乃至傳遞者。」再換句話說，他們要使法蘭西人民自覺過去的偉大的拉丁文化是他們的祖先的遺產；並且要使現在及將來的法蘭西人民依從知道他們的祖先之偉大的文化這件事，使國民的愛國的精神更爲鞏固。爲了這樣的思潮所影響，所以教育制度的改革決非偶然。比利時的一九二三年的改革案，

就是受着這樣的社會的思想的影響的結果；因此，強制學習拉丁語，實是以這樣的國家的意義爲牠的一個主要目的。因此，所以比喇爾的改革案，雖有許多人反對，然而在一九二三年法蘭西國會裏得以三百三十票對二百五十五票之總表決的結果而通過，再由政府以法令公布。要之，這種學制改革案是通過法蘭西的中等教育之全部課程，使法蘭西精神在牠所教授的言語、文學、藝術之中有所具體的表現，與其說欲置基礎於科學的、工藝的、產業的或經濟的事業之上，寧可欲置基礎於古典之上，去培養法蘭西精神，而努力於國家的愛國的精神之涵養；一句話，不外乎是依從拉丁、希臘、法蘭西等的言語教授，以冀求更鞏固的國家的統一而已。

反對者之言論

但是後來有許多人仍然對於這個教育改革案發生反對的言論，例如社會主義的急進分子所謂左派更極力反對這案，痛論對於不能繼續古典的研究的學生，閉鎖中等教育的門戶而拒絕他們，那是不行的。至少須有一部門爲這些學生打算採用更多的現代的實際的學科目；並且設定置重這等學科目的課程。除他們以外，還有許多人以爲這種教育改革案是陷於偏枯的、一面的，加以許多的非難與攻擊。例如前內閣總理赫立奧(Herriot)及一九〇二年教育制度改革者來歸(Leygues)等都有這樣的批評與指摘。此外，其他許多教育關係者及父兄對於這案亦表示反對的論調，其努力漸漸擴張。於是繼比喇爾後的新教育部長亞爾培特在國會通過這案的翌年即一九二四年，再謀在改革以前已經存在的沒有拉丁語的下級課程(Premier cycle)一部門之復活。在這部門內，每週劃定六小時教授新式的學科目，法蘭西語及

法蘭西文學專在這時間內施教。自從這以後直到現在，古典的部門與現代的部門兩者是併行地存在着。

國家的根本精神

法蘭西的教育雖則後來依從許多人的意見而有多少的改正，然而牠的國家的根本精神始終沒有什麼變化；具體的說，牠仍舊是置重於古典的教育，並由此以養成確固的法蘭西精神；就是在現代的部門上，無論何種學科目，都是置重於國民的精神的教授，而基於「養成能夠期待法蘭西將來之發展的第一代之愛國的國民」這個方針去施教的。

法蘭西的全部教育之目的

以上所述，雖祇是關於法蘭西的現代中等教育問題，實在講，法蘭西的全部教育——從幼稚園起到大學止——都是根據上述的這個教育方針而出發的。這種教育可名為「國家主義的教育」。法蘭西的教育與前節所述的德意志的教育相對照，彼此之間，究竟有什麼差異呢？我們可以回答一句，兩者是完全一樣的，不過彼此各以養成一種祇愛自己的祖國之國民為目的而已。同時，我們又可以說在歐洲，法、德兩國本是有史以來的互相仇視的國家，所以兩國的教育方針是互相影響的。猶如在軍事上一方設置國防軍備，他方亦要設置同樣的國防軍備以抵抗一樣；一方有怎樣的教育方針，他方亦要有同樣的教育方針以對付的。講看德國的希脫勒對於德國教育所發表的最近言論，常常含有「法蘭西教育如此，我們亦不得不如此」這一類話的意思，就可以思過半了。不但德國方面如此，就是法國方面的教育家的心目中亦不無有這種意思，祇要我們將他們所發表的言論仔細地分析一下，自會明白的。

法德兩的教育理論家

還有一點須追說的，法蘭西的教育，在表面上看，似乎祇讓若干教育實際家去幹，絕沒有像德國一樣

涂爾幹的教育學說與法蘭西的實際教育之關係

靠着許多理論家來指導。然而這未必盡然；具體的說，法國教育學者們固然不像德國教育學者那麼多，然而不能夠說是絕無的。在過去的歷史上，如盧梭、蒙泰尼等，豈不是大名鼎鼎的法蘭西教育學者嗎？不過法國的學者對於教育事象的研究，往往將他看作哲學或其他科學的一部，不像德國的學者要將他當作一種獨立的科學去研究，尤其如前章所述，克里克就是要使教育學轉變為教育科學而成為一種有自律性與獨立性的教育學。德國的教育學者能否達到他們所期望的目的，他們的研究方法有無錯誤，姑置勿論，但是他們的希望是很對的。因為如此，所以德國的教育學者數不勝數；而法國的教育學者寥若晨星。在上文各章裏，所以絕未敍述及法國的教育學者，亦不外乎此。現在姑不說別的法蘭西教育學者的學說究竟怎樣，單說向有教育學者之稱的涂爾幹（Émile Durkheim, 1857-1917）吧。涂爾幹說：「教育這科學是以社會的事實為其研究的對象之社會科學之一部，與法律、道德、經濟、宗教等社會科學同包括於社會學之中。」由此，可見就是涂爾幹，他亦不過祇站在社會學的立場順使地去討論教育問題而已。所以與其稱他為教育學者，寧可稱他為社會學者，充其量亦不過祇可以將他稱為全部教育學中之一個教育社會學者而已。

然而在另一方面看，不論涂爾幹是否一個純粹的教育學者，但是他對於教育所發表的見解，與法蘭西的實際教育實有密接的關係。因為要指出法蘭西的實際教育與他的教育理論有相互關係，不得不將涂爾幹的教育學說在此地略舉一下。涂爾幹的教育學說與法蘭西的實際教育有一種密接的關係，因為

法蘭西的實際教育，如上文所說，是一種社會的、國家的教育；而涂爾幹的教育學說亦是由社會的、國家的見地而出發。涂爾幹將教育的定義解釋爲「已成熟的世代對於尚未適合於社會生活之未成熟的世代所施之活動。」他說：「教育是以在兒童裏面使整個的政治社會及特別與兒童的運命有關係的特殊環境所要求之一切身體的、知識的及道德的狀態有所發生與發達爲目的。」涂爾幹的這種見解，就是如同德國的克里克一樣，視國家社會與國民及國民與教育都有一種密接的關係；引伸的說他們以爲國家社會的興亡，惟國民的良否是繫；國民的良否，又惟教育的優劣是賴；所以教育的目的在於養成國家社會上的優良分子。同時，涂爾幹又如同克里克一樣，並非站在經濟的立場，乃是站在政治的立場去考察國家社會，所以他在上述的這種解釋之中不說一般社會，而祇說政治社會。這豈不是涂爾幹與克里克同是主張國民的政治的教育者嗎？由此，可見涂爾幹的教育學說之於法蘭西的實際教育，如同克里克的教育學說之於德意志的實際教育一樣，彼此之間都有一種相互的關係，決非偶然發生的。總括的說，法蘭西教育的現狀，除掉牠的社會的情況外，還有像涂爾幹所唱導的這樣的教育理論以促成的。

第三節　英吉利的教育現狀

英吉利國民之特質

英吉利的國民特質，本富於保守的思想；他們在教育上亦有保守舊習慣的傾向。因此，英吉利國民對教育置諸國家的統制之下，決不會想到的。英吉利的小學校，到了第十九世紀末葉止，亦多是附屬於英國

教會。後來因爲人口增加，小學校不免有缺乏之感，所以從一八七〇年以還，國家設立公立小學校，以無宗派的基督教作爲教育的精神，使與教會脫離關係。但是各地方的小學校，尚多私立，僅得政府的補助而維持。中學校亦多屬私人團體，如公司或教會等所設立。大學亦完全爲私人或私人團體所經營，其經費由多額的捐助金與大量的基本金而成立，設備非常完整。尤其劍橋 (Cambridge) 及牛津 (Oxford) 兩大學是最著名的，前者以理科爲主，後者以文科爲主，兩者同是以養成紳士爲目的，不像德國大學以養成學者爲目的。

歐戰後之英國教育

以上所述，是第十九世紀末葉止的英國教育的狀態。但是在歐戰勃發的當時，英國人對於德國的教育制度，非常注意；同時，對於本國的教育制度發見許多缺陷，例如對於義務教育規程、免費規程等，都有不滿之聲。這種不滿之聲成爲全國國民的輿論，而這種輿論更促進英國教育改革的機運。

斐奢的提案

在這樣的形勢之下，一九一六年十二月斐奢 (H. A. L. Fisher) 被任命爲教育部大臣。氏的就任是一般社會所歡迎的。一九一七年八月十日氏親手製定新教育改革案向國會提議，但是這個提案因國會多數議員的反對，一時不能通過，不得已於一九一八年一月一日先行撤回，修正後再提，到同年同月十四日，氏再提出修正案，同年八月八日遂爲國會所通過。這就是一九一八年教育法 (The Education Act)，亦就是所謂「斐奢法案」(Fisher's Act)。

新教育法之趣旨與性質

這個新教育法的趣旨及性質，從一九一七年八月十日斐奢提出這個教育法案，在下議院所發表的

演說及一九一八年一月十四日在下議院關於修正案的演說，就可知大概。據氏所說，在這個教育法上，改善教育行政組織，重新規定教育部與地方教育當局的權限，要求地方教育當局有提出一般的計劃於教育部的義務，擴張從來教育部的權限，確立關於公教育之國家的制度，提倡體育，注重兒童的健康，擴充學校衛生的設施，關於就學方面，擴大初等教育的範圍，設立關於義務出席的新規定，以補習教育爲義務教育，確立補助金制度等。這個教育法含有國家主義的傾向，這祇要看斐奢在一九一七年八月十日所發表的演說辭裏有如次的一段話就可窺見端倪。他說：

斐奢的演說之一段話

「我立刻想使這個法案舉有效果，好像明年中想使我們打破德軍是不可能的事一樣，亦是不可能的。假使本案在年內經議會通過，須有相當年數的經過，才能夠收有充分的結果。然而本案並非與戰爭毫無關係的。本案是見到爲戰爭而發見的缺點而擬成的，又是爲補救因戰爭而發生的損失而編製的。」

新教育法之內容

這個教育法，如上文所述，包含多方面的教育事項，單就條項而論，足足有四十五條之多，所以想要知道牠的內容非有提綱挈領的說明不可。現在我想先對於英國現時的學校組織作一度的敘述，再來對於斐奢法案的內容作一度提綱挈領的說明。

英吉利現時之學校組織

英國現時的學校組織，大體是從上述的新教育法及一九二一年爲議會所通過的法規而成立的。

小學校

小學校分爲男子、女子、幼兒（共學）三部；教科目爲國語、算術、圖畫、手工、觀察及自然研究、地理、歷史、

唱歌、體操等；但是並非全國劃一的。

中等學校

中等學校，在一九二六年的中等學校規程（The Regulations for Secondary Schools）裏規定爲「中等學校是爲至少有四個學年在校到十六歲爲止的學生而設的學校；」但是英國中等學校有公立又有私立，種類繁多，不能夠統一說明，概括的來說，約有左列三種學校：

一、公衆學校（Public school）。

二、文法學校（Grammar school）。

三、公立中學校（Secondary school）。

各種中等學校之特色

以上三種中學校，各有各的特色。公衆學校是英國中等教育的代表學校，需要多額的學費，採取寄宿制度，施行傳統的、古典的教育。著名的有伊頓學校（Eton college）、哈洛學校（Harrow school）、喇格比學校（Rugby school）等九校。文法學校，在大體上，是與公衆學校相同的，但是沒有那樣的貴族化。公立中學校是從一九〇二年的教育法而產生的，應一般的要求，收容小學校畢業生。

大學

大學有創立最古而注重傳統的與近代創立應物質文明的要求而成立的兩種。前者是有名的劍橋、牛津兩大學，注重人文的學科，以人格的陶冶爲主；後者是倫敦（London）、曼徹斯特（Manchester）等大學，以物質的教科爲主，尊重自由，開放門戶，施行各種專門的研究，並且容許女子入學。

斐奢的教育法的內

以上所述是英國現時教育之輪廓的描寫。現在再轉述斐奢教育法的內容。這個教育法，若參照牠自

容之說明

身及斐奢在下議院第二次所發表的演說辭，可以分為如次的五項第一、公教育之國家的制度，第二、兒童及少年之健康問題，第三、通學與兒童及少年之雇用，第四、初等教育之擴張與補習教育第五、國庫補助金制度。

公教育之國家的制度

第一、公教育之國家制度

這個新教育法，關於教育行政之一般的組織，在大體上與一九〇二年的教育法有同樣的規定，但是在這個新教育法上特別所考慮之點，是教育部與地方教育當局的權限問題。這就是擴張教育部的監督範圍與其權限，以確定公教育之國家的制度。據本教育法第一條說：

「為凡能夠享受公教育的恩惠之一切人民計，欲確立公教育之國家的制度這件事，是在於要使各州及特別市參事會，在牠的權限範圍之內，各有圖謀牠所管轄的區域內的教育的進步與發達、確立綜合的教育組織之義務。依照這個目的，各州及特別市參事會，不問其各自獨立行動或與其他當事者協作，應當時時依據教育法令所指示的各自的義務與權限之履行及行使的方式上種種計劃提出於教育部。並且，在教育部有所要求的時候，牠有提出這種種計劃之義務。」

依照這個規定，一切州及特別市參事會都有提出「為牠所管轄的區域內教育之進步與發達計及為確立綜合的教育組織計之一切計劃」於教育部之必要。這明明是教育部要在教育行政權限上有國家的統制的意味。

又國庫補助金，只有限於教育部承認地方教育當局所提出的一切計劃場合，才能給付。在教育部對於公立學校的視察，認爲所視察的學校的事情與教育部的要求不相一致的場合，教育部得減少國庫補助金。第五項就是關於這點的規定。

地方教育當局對於教育部所應負的義務，不限於初等教育，凡一切形式之教育，地方教育當局都負有提出牠所管轄的區域內的教育計劃於教育部之義務。

管理規程中所有特別的修正案，就是對於公教育機關以外的教育機關，教育部的權限亦有所擴張。具體的說，從來沒有受政府視察義務的學校及其他教育機關，今後亦應該在被視察之列。這種種學校就是向來不受教育部維持的中等學校——公衆學校——及私立學校，這種種學校中有許多是英國最良的而且最有名譽的學校，都以個人的捐助金、學費等爲經常費，所以向來沒有受教育部視察的義務。在這種種學校中，遇必要時固然有些亦受教育部的視察，然而多數學校未曾具有這種條件。依照新提案，教育部爲學生的父兄或爲社會的利益，對於這種種學校，亦有視察的權利，使牠們受教育部的監督與指導。

關於教育上的報告，在歐洲各文明國中，政府知道國內教育界的現狀，沒有一個國像英國這樣的少。英國教育部完全沒有關於大多數的學校及其他教育機關之必要的知識，尤其關於向來不受補助金的學校，祇不過有一點極貧弱而且偶然的知識而已。在私立學校中，欺騙社會公衆者實屬不少。這些學校的教授不完全，設備亦頗缺少，並且對於學生的衛生與其促進，毫不講求什麼適宜之道。教育部應該有要求

各學校或教育機關提出詳細的報告的規定。斐含在上議院有如次的議論：

「教育部並非廢止私立學校。我們承認私立學校中有多數是優良的。並且即使有些學校忽略一般的教育標準，然而牠施行某種的教育實驗是頗有價值的。不過如果想到公衆對於教育投了莫大的資金，教育部應當關於國內全部教育上的設備的內容與數量得到一種今日以上的正確的報告。並且可以提供於議會。」

從來專採用自由放任主義的英國，使中央當局對於全國學校施行監督，實施所謂「國家的」一種教育計劃，是這種教育法之一個着重點，而且是一個最有深義之點。

初等教育之擴張與補習教育

第二、初等教育之擴張與補習教育

斐含在一九一七年八月十日下議院所發表的演說辭中說：「教育是一個美的人生事業，應該比從來對於國內的兒童及青年所施行的教育更要廣汎。」他又說：「第三傾向是要增大從戰爭的結果所產生的社會共同精神。在爲實行徵兵制度及樹立遠大的世界的政策計不可不費很大的犧牲的今日，凡沒有邪念的人士，都確認在市民間沒有階級差別這件事；並且依從與希望這種特權有同一的理由承認教育亦有擴張的必要。」

教育範圍的擴張，亦是斐含法案中一個主要的目的。依照這個新教育法，初等教育的範圍擴大，要求適應於兒童的年齡、性能與需要之特別的教育；同時，爲年長優秀而不能進高等學校的兒童計，授以程度

稍高的初等教育而設立中央學校（Central school）、中央學級或特別學級（Central or special class）等。關於就學問題，以五歲起到十四歲止爲義務教育年限，規定對於從來免除這期間內的就學概不許可，而許可地方教育當局將兒童的義務出席延長到十五歲爲止。並且，在得到教育部的許可，能夠將兒童的義務出席延長到十六歲。這就是所謂「補習學校制度」。最初草案上關於補習教育義務出席的規定，對於自十四歲到十八歲止的少年以通學每年三百二十小時（即一週八小時，共四十週）補習學校爲義務出席，但是依據有妨害兒童勞動及其他理由，爲多數議員所反對，原案遂被打銷；後來再經過妥協的結果，關於自十六歲起到十八歲止的少年的義務出席，一面在七個年間延期實施，一面將時間數減少爲每年二百八十小時。同法第三條這樣規定：第一項、地方教育當局有負補習學校設立的義務；第二項、關於牠的設備及教育內容，教育部有監督之權。

復次，關於負通學補習學校義務的少年，地方教育當局在要求少年通學的場合，得禁止他被雇用。這不但爲維持通學義務的時間計，並且爲使少年得到有利於收到充分的效果之適當的精神與身體的條件計，地方教育當局認爲必要，得在二小時內的範圍上隨時停止雇用。又第十一條規定凡違背這條法規的處罰，要求有嚴格的實施。

兒童及少年之健康問題

第三，兒童及少年之健康問題：

兒童及少年的健康問題，亦是斐舍法案中一個主要點。氏以爲教育有全盤的性質，在學校裏面，增加

必要的限度之身體的課程，在遂行教育之眞正的任務上看，是一件最緊要的事，注重體育問題，使體育在學科目上佔有重要的地位，擴張從來學校衞生設施，不僅限於謀幼少的兒童的健康狀態之改善，並且更要擴張到中等學校及補習學校方面。

在從前，對於教育能率與身體健康間的密接關係，亦早加注意。例如一九〇七年已經實行設置學校醫，但是到了大戰時候，更感覺得這點的必要，所以在這個法規中加以種種規定，使體育問題得佔有重要的地位。

對於一切兒童，爲先給與以健康的身體與確實的知識的根柢計，改正現行的教育制度，使兒童教育完成於鞏固的基礎之上。在「母的學校」(School of mothers)裏，給與爲母親者以關於育兒的教育；又收容自二歲起到五歲乃至六歲的兒童於「嬰兒學校」(Nursery school)，專注意於他們的健康與營養方面。本法第十九條就是關於這點的規定。各地方教育當局有依據這種規定調查各該地方所有的身心缺陷的兒童之確數及施以適當的教育之義務。

這樣，政府利用這機會，把握着對於國民體育訓練盡量給與補助的方針。對於小學校的體操科，早已認可補助金的支出；但是在這個新教育法上，更將體操加入補習學校的課程內，對於補習學校的男女生，一律授以身體的訓練。

更進一步，這個新教育法將建設及維持體育場(Centers of physical training)、學校浴場(Sc-

hool bath)、學校遊戲場(School Playing Field)、休日野營(Holiday Camps)及游泳場(Pull)等之權給與於地方教育當局，並且擴張地方教育當局者的權限與義務。規定地方教育當局者所設置的小學校、中學校及他們所管理的補習學校內所有的衛生設備之視察規程，本法規第十七條就是關於這問題。

這樣，確立兒童及少年的體力增進及健康改善之方針。依照這種法律，體育在學科目上到達佔有重要的地位。多數的補習學校迅速地與男子俱樂部、女子俱樂部、少年義勇團、少女義勇團及其他有知識的社會的利益之團體相聯絡。地方教育當局者有以適應這些學級的必要爲目的去施行學校野營與學生之社會的訓練之權能，並且由這種權能以增進國民之身體的幸福。

兒童及少年之通學與雇用

第四、兒童及少年之通學與雇用：

在大戰勃發後三年間，在英國有六十萬兒童，不待達到畢業義務教育的年齡即告退學而走入產業界。他們雖則獲得高價的工金，然而做了一個眞正的犧牲品，其影響於兒童的教育與身體，實匪淺鮮。對於陷於這樣狀態的教育當局，遂計劃關於這問題的新規定而講求改善之策。在斐奢教育法上，修正從來的就學規則，廢止對於自五歲到十四歲間的就學免除辦法；更對於就學小學校的兒童之雇用規定更進一步的限制。本法規第八條第一項規定關於就學問題，第十三、十四、十五、十六等條規定關於兒童及少年的雇用問題。

在當時，兒童往往在學校授業開始前三時間及放學後數時間被雇用；據視學官的一般意見，以為小學教育改革中，對於兒童的就學雇用，必須先設定嚴格的限制。因為這不但與學業能率問題有關，並且影響及於民族之身體的發達。斐奮在一九一七年八月十日的演說辭中，有如次的議論：

「依據兒童的早熟或過度的勞動所發生的損害健康的證據，不勝枚舉。例如身長及體重的減少、脊髓歪曲、心臟病、感覺缺乏、視力減退、勞動社會的惡劣等。學校醫的報告，滿載着這種事實。」

斐奮依據上述的理由，在新教育法上，有以上諸條項的規定。

國庫補助金制度

第五、國庫補助金制度：

依據這個新教育法，國庫補助金，祇限於地方教育當局將一般的計劃提出教育部的場合，才能交付於地方教育當局公立學校；若與教育部所要求的條件不相一致，就減少國庫補助金。本法規第三十八條有如次的規定：

「教育部依照本法的規定設定規則，將由國庫支出金中每年為該規則所指定的教育補助金額，依從規則所命令的條件，支給於地方教育當局；教育部對於地方教育當局合法的支出所頒給的補助金，無論如何，議會不得停止。」

對於上述的這個規定，斐奮還有如次的聲明：「中央當局為施行國家政策及保護國民利益計，有有效的而不可劃分的補助金管理之權。」

「斐奢法規」發生之原因

以上所述，是所謂「斐奢法規」內容的大略。原來英國國民性，如上文所說，富於保守性而有尊重舊習慣的傾向；同時，他們又是絕對愛護自由，不願受任何固定法規所拘束；所以英國向來的教育政策採取放任主義，由人民自己行動；至於學校內的一切設施、課程、教材、教授法等等，亦都由學校當局及教師自由試驗。但是斐奢竟打破這種舊習慣，採取中央集權主義的教育政策去整理全國教育，可說是英國有史以來教育上的破天荒之舉，亦可說在英國教育史上開闢一個新紀元。不過要知道，斐奢對於英國的教育所以有這樣的創舉，其原因實在於世界的潮流有以使然。具體的說，假使沒有上次的歐戰，恐怕英國的教育迄今仍是蹈襲舊轍而無所改進。關於這點，從斐奢自己對於議會所說「本案並非與戰爭沒有關係；本案是爲因戰爭而發見的缺點而擬成的，又是爲補救依戰爭所發生的損失而編製的」這幾句話看來，就可知其究竟了。總之，英國所以產生「斐奢法規」，其原因與法國產生比喇爾的教育改革案及德國產生「文化教育學」一派，尤其是克里克的國家主義的教育學說一樣，是在於由「個人本位」轉變到「國家社會本位」。尤其從向來尊重自由競爭的英國自身看來，確是這樣的。此外，英國的「斐奢法規」與法、德兩國的那些教育史料還有點相同的，是：英國的「斐奢法規」，如上文所說，是受了德國的教育制度的刺戟而產生的；而法、德兩國的那些教育史料，亦如上文所說，是在這兩個國家之間彼此互相刺戟而促成的。但是在某一點上看，英國的「斐奢法規」與法國的比喇爾教育改革案更相髣髴。因爲這兩者同是由教育實際家——斐奢與比喇爾同爲教育行政長官而非純粹的教育學者——所發議的；並非像德國

英國的教育理論家缺少之原因

的教育政策多半還是先由有些教育學者在那邊去唱導的一般。尤其是英國的學術界，在一般上，不喜空談什麼學理而專注重實際問題；就是有時要談學理上的話，亦是祇根據於實際經驗，不像法、德兩國的學術多少還是靠着思辨或批判的態度。所以培根產生於英國，笛卡爾（René Descartes）產生於法國，康德產生於德國，決非偶然。同時，除掉培根的「新工具」促成英國的自然科學之發達及亞當姆・司密斯（Adam Smith）的「富國論」促成英國的自由貿易之成功外，其他學者的學說影響及於英國自身的實際方面，比之牠及於其他各外國的實際方面反爲少些。譬如洛克的哲學說，牠的影響及於英國自身很少，反而及於法國的較多。因爲法國「啓蒙時代」（Enlightenment）之諸激烈的思想家如伏爾泰（Voltaire）、盧梭等，是法蘭西大革命的導火線，幾無一不受洛克學說的感染，這是爲洛克自己所不及料的。關於這點，我在美國芝加哥大學的時候，該大學教育學院院長吉特教授對我說句很有趣的話：「杜威博士在中國所給與的影響，比之在美國本國所給與的影響，反大這無異於洛克學說之影響及於法國比之及於英國本國反大一樣。」由此可見學術思想不但牠的發生與創造與民族性有關係，就是牠的影響與流傳亦是與民族性有多少關係的。

因爲上述的理由，在英國過去教育史上，除了洛克、斯賓塞諸人對於教育問題有所發揮外，再沒有別的人了。再就現在而論，他們亦是寥若晨星；即使有幾人，例如亞當姆斯（Adams）、羅斯克（Rusk）、努悟（Nunn）等發表些關於教育哲學上的論著，然而他們都不過敘述近代各派教育哲學的背景、代表、派別、


Bertrand Russel

影響等等，以及比較各派的得失，而決定牠眞正的價值而已，至於他們自己的創見可以說是很少的。這不消說與德國的教育學者那樣多而且各有一種獨特的創見之狀態比不上，就是與有同樣的民族性之美國居然出了一位學識豐富且有嶄新的創見而影響及於全世界之杜威亦相形見拙了。不過現在有一位以「數理哲學」見稱的羅素（Bertrand Russel）正在努力建設一種教育哲學，以與杜威抗爭而已。在這一點上，英國教育理論家的缺乏，與前節所說法國教育理論家的缺乏之情形又是不同。因爲法國的學者，如前面所說，大都將教育學說視爲哲學或社會學中之一部，所以他們的教育學說都是附麗於哲學或社會學的部門中，好像沒有所謂「教育學」的樣子；英國的學者亦如前面所說，大都不喜高談教育學理，寧可解決教育實際問題，所以除了極少數人偶然對於教育問題發表些零星瑣碎的原理外，簡直可以說沒有一部有組織的教育著作。上文各章裏所以絕少敘述法國的教育學說，實因爲法國的教育學說是哲學呢？抑或是社會學呢？並且將牠放在那一派裏或那一課題下去敘述呢？都難以決定；至於英國之教育學說，因爲牠本身的內容與資料很少，簡直沒有什麼事實可以紀述。關於這點，順便在此聲明一下。

第四節　北美合衆國的教育現狀

北美合衆國教育之特色

北美合衆國的教育制度若與本章第一、第二兩節所述的德、法兩國的相比較，完全不同；因爲全國的教育沒有像德、法兩國那樣的統一。同時，牠與英國的教育制度相比較，亦是稍異其趣；因爲英國中央政府尚有教育部的設置，而美國中央政府迄今還沒有教育部，而祇有所謂「教育局」(Bureau of Education)，牠對於全國教育祇有統計、調查之責，而無指揮、監督之權。所以美國強迫教育制度，各州不一律；就學年齡，各州亦長短不齊；因此小學校的修業年限亦不一定。不過就一般論，小學校的修業年限以八個學年爲最多。

中等學校

中等學校，從來分爲阿卡狄美(Academy)與中學校(High school)兩種。這兩種學校都收容欲升入大學的小學校畢業生，修業年限定爲四年。經過這種課程，再進修大學教育。

學校改革案

美國八年制的小學校，原來是模倣德國小學校(Volksschule)而辦理的。關於小學校與中學校聯絡問題，在一六八八年全國教育協會(National Education Association)會議席上，愛略脫博士(Dr. Charles W. Eliot)大唱學制改革之必要。愛略脫指摘大學入學年齡過高的缺點，而提出如次的改革要點：一、縮短修業年限；二、增進教授能率；三、提高教職員的程度；四、改造課程；五、減少授業時間數。

愛略脫的提高之影響

自從愛略脫提出這個學制改革案以後，改革的呼聲一時勃起。一九〇五年，全國教育協會設立關於六學年課程委員會(Committee on Six-year Courses)採取小學校與中學校各三學年即所謂「三三制」的改革案。又設立中等教育改造委員會，在一九一七年，編成中等教育之根本原理(Cardi-

nal Principles of Secondary Education）報告，定小學校爲六年，中學校分爲兩級：前一級爲初級中學校（Junior high school），修業年限定爲三年（自十二歲起到十五歲止）；後一級爲高級中學校（Senior high school），修業年限亦定爲三年（自十六歲起至十八歲止）。前者的組織，第一、第二兩學年爲共通科目，繼續小學校的教育；第三學年漸漸分化。後者的組織，從第一學年起即行分科制，分爲普通、商業、工業、農業、師範、家政等科。

初級中學校之最初設立者

這種初級中學校的最初設立，是在加利福尼亞（California）州的巴克雷（Barclay）市。巴克雷市在一九一〇年一月設立下級中學校（Lower High School）以後，這種初級中學校風靡全國，大有「雨後春筍」之勢。

初級中學校之優點

這種初級中學校的優點在於：（一）兒童修業時間是經濟的，即從來的中學校四個學年的課程可以在三學年修了。改良從來的學年進級法，而採用學科進級法（Promotion by subjects）。並且適應學生的能力，組織種種團體。（二）減少半途退學者。（三）注意個性；即對於初入學者，注意他的個性，適應學習的速度，分學生爲數組，施行學科進級。（四）發見學生的性之所近。（五）得施行適於學生的性質之職業教育。此外，還注意學生性質的變化，謀相適應，以作爲改良教授訓育的基礎。

大學

美國的大學教育，論名稱有兩種：一是所謂"University"，一是所謂"College"。論內容，全國亦不統一。大概說起來，前者是統合各學科的集體，後者是單科的組織；即前者好像我國合三學院以上稱爲

「大學」，後者好像我國所謂「學院」一般，"College" 的修業年限，普通定為四年，收容高級中學校畢業生，對於四年修了者授以「學士」(Bachelor) 稱號。"University" 有州立與私立兩種。就中有名的，在州立方面，有密歇根大學 (The University of Michigan)，加利福尼亞大學 (The University of California)，威斯康星 (The University of Wisconsin)，在私立方面，有哈佛大學 (Harvard University)，耶魯大學 (Yale University)，哥倫比亞大學 (Columbia University)，芝加哥大學 (The University of Chicago) 等。

大學之組織

上述的這些州立或私立大學，有收容 "College" 畢業生的，亦有不是這樣辦理的，其組織有種種差異。論內容，分為文學部、法學部、神學部、社會學部、理學部、商學部、農學部、獸醫學部、機械學部、鑛學部、土木學部、化學部、醫學部、藥學部、音樂部等數部或十數部不等；其中都有圖書館、博物館、實驗場等設備。這種大學有兩級學位：即「碩士」(Master of Arts＝A. M.) 及「博士」(Doctor of Philosophy＝Ph.D)。

男女同學

在美國教育上特別可以注意的是男女同學 (Co-education) 制；即自小學校一直到大學止，決沒有專為女子而設學校的，尤其西部是這樣。

師範教育

師範教育，除了上述新式的高級中學校師範科外，還有從來已經設立的師範學校。無論那一種都是養成小學校與初級中學校教師的機關。至於高級中學校的教師及其他一切教育行政機關人員，大概再經過大學師範院或教育學院的訓練。在美國，小學校教師屬於女性居多，幾佔全體教師三分之二。教師待

過較其他職業並不很高，所以教師的補充很覺困難。師範學校修業年限定為二年或三年，收容中學校畢業生。志願入學的大部分是女生。至於未曾受過師範教育而欲充任教師的，在各州施行教師檢定試驗合格者得有充任教師的資格。

美國教育之特質

這是北美合衆國教育現狀的概略。美國教育的特質，我曾經在本書前編第十章第六節稱牠為「實利的人文的教育」；同時，我在本篇第三章第四節——作業的教育之思想（二）——裏討論「美國的社會情形」這個課題的時候，亦曾將為什麼將美國的教育稱為「實利的人文的教育」的理由說明一過。因為美國的教育是一種實利的人文的教育，所以美國的教育與歐洲各國的一比較，便可發見兩者差異的地方。據一九二八年夏德國普魯士中央教育調查所所派遣的渡美視察團的報告，以為歐美教育的對立，一是選拔主義，一是指導主義，具體的說：在德國方面教育的任務在於造成有教養的人物；在學校系統中，擔負這樣的社會的任務的是中等學校。所以有些中學校門口揭有「縱樂的學校就是犯罪的場所」的標語。這意思就是說中等學校的目的在於養成國家社會的領導者階級；假使不適合於這種目的的，概行逐出校外。所謂「有教養的人」，就是意味着人文主義者。希臘語所謂「美即善」，本來就是支配階級的理想；這經過希臘哲學、基督教神學、第十七八世紀的自然法則、法蘭西革命乃至第十九世紀的新人文主義，而為歐洲的教育，尤其是中等教育的目標所採用。但是美國教育的任務，在於養成實際的人材；在學校系統中，當這樣的社會的任務的，亦是中等學校。美國的人類理想，似乎與歐洲中世紀所實現的教育根

接近。具體的說，這就是先使學生去見習修業，然後進入於各種職業。但是在另一方面看，民本主義的美國與中世紀相比較，又是不同。因爲美國的教育是近代的、生物的、以爲職業決非世襲的，乃是由個性——我們生來所固有的能力之總和——所決定的。所以學校的任務在於使各個人認知職業的性質，並且給與以使他去實現的手段。因此，美國的中學校大部分不收學費，而給與人們以教育均等的機會。結果呢，美國的學校設置多種多樣的進路，好讓有多種多樣的人生一般；並且在學校內部有給與學生以變換進路的可能。一句話，在德國等到完了普通陶冶或一般陶冶以後才去施教的科目，在美國將牠放在普通學校內施行的。

實利的人文的教育

這是在歐洲人，尤其在德國人的眼光中所觀察到的美國教育的特質；由我們的眼光看來，亦覺得美國的教育偏重於實利方面。同時，因爲美國教育在歷史上究竟與歐洲有淵源的關係，其中總含有多少人文主義的成分，所以我們曾經又將牠稱爲「實利的人文的教育」。現在再稍稍的申說幾句。美國過去的教育，不消說是一種人文主義的教育。請看一六三五年二月波士頓（Boston）市初設立的所謂「拉丁學校（Latin school）」，不問其內容以拉丁語與希臘語爲主要科目，亦能夠「顧名思義」，知道所謂「拉丁學校」就是歐洲式的人文主義的學校。不過這種人文主義的學校，究竟不適合於美利堅立國的精神與實際社會的需要，所以最先有教育實際家荷列斯曼（Horace Mann, 1796-1859）唱導一種適應美國國情的民本主義的教育，後來再經詹姆斯在哲學方面創立一種所謂「實用主義哲學」，最後更經杜威在

教育哲學方面奠定所謂「教育卽生活」的學說之基礎；（關於這幾點，請再參考本書前編第十章第六節及本編第三章第四節。）而形成今日美國教育之獨特的性質。

初級中學校所生之原因

又次，就美國現有的學校組織而論，「初級中學校」的產生而成爲美國式的中學校，大部分原因亦由於實利的兼人文的主義。初級中學校產生的主要動機在於從來的小學校第七、第八兩學年太不適合於實際社會的需要。因此，在這兩學年的學生退學很多；同時，從小學校第八學年畢業進級於從來的四學年中學校的第一學年，變化太驟，亦不適合於心理的要求；所以索性將小學校第七、八兩年與中學校第一學年分割出來，而另組織爲一種中學校，稱爲「初級中學校」。這種初級中學校的組織，如上文所說，在第一、第二兩學年內施行普通或一般教育，以繼續小學校教育；在第三學年內，漸漸分化，開職業教育的端緒，這就是要貫徹所謂「實利的人文的教育」之精神。

Horace Mann

社會的背景與心理學的根據

除上述理由外，初級中學校的產生還有一種根據之存在。這個根據在表面上，似乎亦是心理學上的問題；然而在骨子裏，實歸因於美國社會的背景。具體的說，美國是一個資本主義的社會，勞資間常發生衝

突；但是美國的許多學者不願將社會現狀立刻打破，祇要在勞資間任妥協調停之責，以緩和其鬥爭而已。換句話說，他們不願使美國的社會有一種根本的變化，而祇要有一種逐漸的改良。所以他們在任何學術上——教育亦在其列——始終採用達爾文的進化論，而不願採用何種辯證論上所謂「突變」。在美國的教育學術界，本來有霍爾一派解釋人性的發展是突變的，世稱為「跳躍發展說」；但是後來又有桑戴克一派，解釋人性是漸變的，世稱為「逐漸發展說」。固然後一派經過許多次的實驗或測定，斷定人性的發展確是漸進的；然而據有些心理學者，例如蘇俄科尼洛夫的實驗的結果，人性有時有突變的可能。退一步說，假使就如桑戴克所說，人類的本性生來是漸變的，然而如果我們將一個人放在某種環境之下，用一種特殊的刺激促他突變，那麼，這個人未始不會表現突變的。但是桑戴克一派為什麼要堅持他自己的學說而絕對排斥霍爾的學說呢？這未嘗不是他故意要遷就美國的現存制度，而與別種社會科學如政治、經濟等採取同一的步調，以達爾文的進化論為中心以奠定美國社會科學的根本假定。就是杜威的學說雖則多少是辯證的；然而他一講到人性問題，亦還是遵奉達爾文的進化論。因為美國的教育理論如此，所以他的實際教育問題當然會與學理互相一致。所以初級中學校的產生，就是要補足從來的小學校第八學年終了與中學校第一學年開始的空隙，以防止青年心理的突變而已。（但是青年心理的突變，比漸進究竟好壞，是一個問題，值得研究的。關於這問題，在拙作教育哲學第六章第一節、學燈日號紀念增刊拙作論嬗變與突變一文及本篇第二章第四節，可資參照，恕不再贅。）

美國的教育目的論

又次就美國教育目的論而考察，據杜威的見解，以爲教育的目的，除了現實的社會，而直沒有目的可言。如果問他爲什麽是這樣，他一定說這是自明的道理，而不待證明。因爲現實的社會隨時隨地而異，所以這中間並沒有共通的抽象的規範可求，而各個現實的社會，却都自有其價值之存在。這就如詹姆斯所說，眞理是多元的，各人各自依從他自己的立場而異其見地，並不一定要設立什麽軌範。吉特的教育著作裏幾乎沒有教育目的的論；他在所謂「祇有適合於美國現實的社會之要求，自身就是教育之本分」這種理想之下，以統計的乃至實驗的研究爲旨。吉特與杜威的學風固然不同，即一主張「準備生活說」，一主張「教育即生活說」；論其研究方法，一主張「教育之科學的研究」，一主張建設「教育哲學」；然而兩者對於教育的目的，同以爲從生成的現在之客觀的社會而規定。因爲美國的教育目的論既是由現實而出發，所以學校課程要與社會各方面的要求相適應而使牠滿足。試看一九一七年中等教育改造委員會所選定的中等教育目標有如次的七項：（一）健康；（二）基本的工具（書、寫、算）；（三）家庭中一善良分子；（四）職業陶冶；（五）公民訓練；（六）閒暇時間的善用；（七）道德的品性。這就可知美國教育涉及多方面，不像德國教育專以養成學者爲唯一的理念。

課程的編製

美國的教育，尤其是中等教育既有這七項目標，而且認爲是「金甌無缺的法則」（The golden rule）（註），所以美國學校課程的編製沒有不以這目標爲根據。但在教育學上，美國本有兩派：一派自命爲教育哲學派，如杜威及其門徒克伯屈・朋賽爾（F. G. Bonser）等是其代表；他一派自命爲教育科學派，

如吉特及其門徒鮑必脫等是其代表；同時，這兩派還有一點差異，就是前一派主張「教育卽生活說」後一派主張「準備生活說」。介乎這兩派之間，又好像有折衷存在似的，如白格來（W. C. Bagley）及其門徒拉格等是其代表。因此，美國學校課程的編製，亦分爲兩派：一派以教育哲學做根據；他們以爲人類的生活是整個不可分的，是聯貫一致的，所以學校課程不應該過於分門別類，各不相謀。換句話說，學校裏應該將各科目打成一片，互相聯絡；所謂學校課程，應該力謀其體化，成爲心理學的排列，而不可陷於抽象化的、論理的排列。例如杜威主張將道德觀念與要素都包含在各科目中，無需另立道德科目，使整個的教育意義變爲破裂支離的狀態。又如克伯屈、明賽爾等的設計課程編製法就是根據杜威的教育哲學的一種主張。他一派以科學的方法做根據；他們以爲人類生活的動作、能力、態度、需要與興趣等是多種多樣而可以分析的。所以在編製學校課程的時候，應該首先將人類生活的動作、能力、態度、需要與興趣等分析爲若干類，再將這若干類更分析爲若干單位，然後再將這若干單位歸類排列，彙成一表，而編爲學校課程內容的細目。這種編製方法，他們稱爲「科學方法的課程編製法」。以上兩派，都能持之有故，言之成理。近來美國教育界有人以爲這兩派的課程編製法各有各的特長，並且有折衷的可能，於是在一九二九年特別組織一個全國教育學會課程編製委員會（Committee of National Society for the Study Education on Technique of Curriculum Making），由上面所舉的那兩派及其折衷派學者白格來、鮑必脫、明賽爾、嘉特斯（W. W. Charters）、康茲（G. S. Counts）、克堤斯（Courtis）、霍梏（Frneart

Horn)、吉特克來 (F. J. Kelly)、克伯屈、拉格、華克司 (G. A. Works) 等組織之，以拉格爲主席，共同議決一個一般的課程編製原則。他們共同的聲明：「本委員會所議決的一般的課程編製原則，是供給實際從事課程編製者——教育局長、視學員、教師及教育專家——的參考。這些原則的用意，在使人們注意當今解決課程編製問題的普通趨勢。因此，每一委員，並不堅持他自己的學說，而與其他委員共同去找尋主張上的同點，以爲決定今後課程逐漸修訂的實際步驟——有些步驟是過渡性質的——之根據。」白格來說：「據本委員會的判斷，他們所立定的原則，對於美國各時期的學校一律適用。詳細的說，對於小學、中學及大學的課程編製，這些原則，沒有不適用，祇要加以相當的變化就是了。負有編製大學課程之責者，須先應用他們所列的原則，然後才可以有一個眞能夠前後聯貫的教育計劃。」最後，他們共同擬成美國各時期的學校課程的幾個原則如下：

（一）對於兒童生活及成人社會的興趣、需要與活動，應該同樣地加以注意。

（二）認定兒童到成人祇是一個連續的發展。在這連續的發展的當中，每一階段具有特殊的性質。編製課程者必須使各階段的教育互相調適，使個人得有最完滿的發展。

（三）對於兒童的活動與興趣及成人活動、社會需要等，必須從社會的科學研究方法，加以精巧的分析。

（四）學校課程，應該供給現今的生活經驗，使由分析全部社會生活而發見的及活動，都得逐漸

為兒童所辨認、所學習，以作為參加有效率的社會生活之準備。

（五）須使學生對於那些所選擇的教材會產生「真正的學習」的興趣經過「真正的學習」的過程，獲得「一種學習的效果」。

教材教學法訓育法等問題

這是美國學校課程編製經過許多時間的研究與討論而得到的一種共同的一般的新趨勢。不僅課程如此，就是教材、教學法、訓育法等亦有同樣的新趨勢。現在為篇幅所限，不克一一備述；現在所要補充敍述的，就是美國教育行政問題。現在將牠略述如下：

教育行政問題

美國的教育行政，各州各自為政，向沒有統一的辦法。中央教育局——中央內務部教育司——不過任統計、調查之責，沒有監督、指揮之權。但是歐戰以後，美國的教育行政亦逐漸趨向中央集權的方式。一九一七年司密斯·休斯（Smith-Hughes）法案通過，創立聯邦職業教育局，每年由中央支出一百七十萬元，逐年增加到七百萬元，獎勵各州農業、工業、家事教育。這法案在美國教育行政上實為破天荒之舉。一九二三年，國會有司密斯·道訥（Smith-Towner）及道訥·斯特林（Towner-Sterling）等的提案，建議將內務部教育司升為教育部，增加牠的職權，並由中央每年支出一萬萬元補助各州教育。這案雖未通過，而大得全國教育界的讚許。一九二五年十二月，又有克提斯·里得（Courtis-Reed）的提案，僅祇建議創立教育部而未提及增加中央教育費，但亦未通過。又歐戰以後教育行政有以州為單元的趨勢。各州政府對於師資訓練、公民教育、學校經費、學校視察等，都漸有統籌全局的計劃。在這一點上，今後美國的教

育，亦如德、法、英等國一樣，漸漸表現着國家的傾向而發揮所謂「美利堅式」的教育之特色。請看近來美國教育界對於所謂「美國化」(Americanization)的運動益加鼓舞同時對於中學校設置「軍事團體」(Military company)，稱為「中學校士官候補生團」(High School cadet Company)，加緊軍事訓練」一事，就可以思過半了。

第五節　意大利的教育現狀

意大利的過去教育之狀況

意大利雖則是歐洲一個最古的國家，在教育史上，那種發源於意大利的所謂「人文主義」教育可以說支配着全歐的教育，迄今還未稍替；然而意大利本身的教育，在近世史上，實沒有多大的特色，比之歐洲其他各國遠不相及。所以我在此地對於意大利的過去教育故不多述；至於牠的過去沿革，擬俟本書前編增訂時再行追補。但是意大利自從墨索利尼(Mussolini)實行他所謂「法西斯蒂主義」(Fascisme)以後，意大利教育突然在教育史上露一頭角。所以我們欲敍述意大利的教育現狀，不得不從這時代的教育說起；同時，因為在墨索利尼內閣成立以後(即一九二二年)的時候，牠的教育部大臣是有名的哲學家教育學者琴得列(Giovanni Gentile)。他在入閣的第二年，對於意大利教育制度，依據他自己的哲學，大試改革。這種改革可以說就是意大利法西斯蒂主義之理論的證明，亦可以說是琴得列自己的哲學之具體的表現；這好像克里克對於德國的國社黨的教育主張與政策一樣，所以我們欲敍述意

大利法西斯蒂主義教育的狀態，又不得不先從琴得列的教育思想說起。

Giovanni Gentile

琴得列雖是在一九二三年法西斯蒂內閣的教育部大臣任內將意大利教育制度經過一度改革，但是他的教育思想，並非發動於當時，而從前早已在著作上或演說上發表過的。尤其在一九一三年所刊行的哲學的教育學綱要 (Summary of Pedagogy as a Philosophical Science; Sommario di Pedagogia come Scienza filosofica) 一書裏，已經將他自己的教育思想上的立場明瞭地告白過了。氏的哲學是現實的理想主義他視心意為純粹活動，或視牠為最高之具體、一般與特殊之活的綜合、自由與必然之綜合、理性與自然之綜合等。他以為個性是一般之具體的現實，是絕對無限的人格之時間的實在，而將牠自身的本性實現於歷史的過程中。他又以為人類並非物質，亦非現實之反映，乃是創造的而且能動的之原理。照這幾句話推測，可知琴得列是唯心論者，他所竭力攻擊的是物質主義與實證主義。氏解釋心意為精神的原理，而自稱哲學是「精神之哲學」(Philosophy of Spirit)。他以為人類不外乎是意識體或人格之精神的表現。這種精神的原理，並非與現實相隔離，乃是在具體的存在之人類

上表現形相。但是這表現是依存於精神自體之本性上的創造的自由活動，或者依存於牠自身之固有的法則之自己實現。所謂教育是意味着絕對自律之心意的顯現，所以哲學與教育是同一之物。教育並不可當作一個物去分析心。教育不可不與哲學成爲一體的，而爲「自由的心之完全發達之學」（the science of the whole development of the mind as freedom）。這種見解就是以爲教育與哲學一樣，以「心之自律」爲基礎，與德國的理想主義哲學，尤其與斐希特的唯心哲學相酷似。季得列根據這種立場而主張改革意大利教育。他在一九一七年刊行戰後之教育問題（Post-War Educational Problems）一小冊子，捧呈於當時的教育部大臣：他又在脫利哀斯特（Triest）將歸於意大利的時候，爲該市的學校教師連續講演，後來將講演稿加以增訂，題名爲教育之改造（The Reform of Education），公布於世。（這書曾在一九二三年用英文出版）由此，可知季得列的教育思想在法西斯蒂成立以前就已產生。

法西斯蒂主義教育之根本的指導原理

但是法西斯蒂主義教育之根本的指導原理究竟是什麼呢？法西斯蒂的語義是「團結」，因此牠的教育之最高原理在於統一；精細的說，在於國民的統一；更精細的說，將意大利北部所有的德意志系統的民族、南部所有的拉丁系統的民族以及意大利國民合成爲全一的國民。法西斯蒂主義所竭力排斥的是社會全體主義，以爲社會並非爲個人而存在，乃是個人爲社會而存在的。法西斯蒂主義的目的在於欲確立依從一般國民所受容的主要的原理，並且建設反對自由國民之國民國家。所以依從法西斯蒂主義所

主張的教育改革，一句話，在於依從國民主義改造從來的自由主義教育之制度與內容，尤其改造教育的精神；牠的特徵在於共通的言語、宗教、文化、習慣、直覺與目的之建設。這就是一九二二年法西斯蒂內閣教育部大臣琴得列的教育改革的目標。這樣的主張究竟是否從琴得列的哲學而演繹的呢？這問題是值得我們討究的。

教育與國民性

琴得列在他的著作教育之改造第一章，題爲教育與國民性，主張國民主義的教育。這就是他的精神主義之出發點。他論國民性與知識之關係，以爲知識不外乎是國民的認識。他對於「學問無國境」的論調而主張捨掉國民的認識，其道無由。他先提出「什麼是國民」一個問題，以爲國民並非祇依從共通的土地、言語、傳說或習慣而成立的，寧可說統一這些東西使牠成爲不可分的而成立於整國的國民所感得的精神之上。「國民並非是存在的物，乃是一個大精神的實在。」「眞正的國民之本質，確如瑪志尼(Mozzini)所說，是保證自己肯定與自己實現之人民的共通意志。國民祇有欲成爲一體的時候，才是一個國民」「所以凡稱爲國民，不可不在國家的形態之內去實現他自身的人格。在國家以外，沒有集合意志，亦沒有國民的共通人格。」這些論調，就是琴得列的國民觀。氏又以爲所謂知識，所謂學問，無不通過人格而表現的，而人格又離開國民而不能存在的，所以非國民的學問是沒有的。這樣，我們可以得一結論：如果有人區別他的人格與他的知識，那麼他實不了解知識之性質；因爲具體的人格，就是國民；所以所謂學校，所謂學問，決不會持有非國民的知識。

琴得列的教育思想之價値

這種國民性的見解，就是琴得列從他的唯心論的哲學演繹而得到的一個結論。琴得列的「精神之哲學」，除了具體的存在以外，認不到精神；換句話說，祇有在具體的存在上，才認到精神；所以精神一定是國民的，他的自律活動就是國民性之實現；祇有國民性之發揚，才是精神之實現。琴得列在他的著作教育之改造第二章題爲教育與人格，並且加以詳細的說明。第三章題爲教育之根本的二律反背，詳論教育目的上自由與自由否定之關係，以爲祇有國民的，才算是自由。這是琴得列教育思想之大略。這種教育思想，在理論上究竟有多少妥當性與可靠性，姑置勿論；但是他與法西斯蒂之國民主義或民族主義當然是相一致的。現在再敍述意大利法西斯蒂主義教育改革的狀態。

意大利教育改革之狀態

一九二三年的琴得列的教育改革案是極廣汎的，凡關於教育行政組織、小學校、中等學校、大學及高等教育、各種教員養成的規程，都有所改正。他的根本原理是自由之精神。但是他所謂自由並非抽象的、概念的，乃是在於使學生之人格由內部而具體地活躍。因此，這是必然地屬於國民的人格主義或國民的人道主義。就他的手段而論，第一、先努力國民教育的振作，增加小學經費的國庫補助；一面厲行小學普及，一面以宗教科爲小學校的必修科（小學校豫科，每週一小時；本科第一、第二兩學年每週一小時半，第三學年以上，每週二小時。）宗教由小學教師擔任，並非一定要授以某宗派的教義，但其內容屬於加特力教；又宗教科的教師，須經過教會的承認。琴得列在歐戰以前就主張宗教教育；他以爲意大利國民的精神生活祇有通過加特力教才能發揚；這是他的具體的唯心論哲學上的一種主張。但是從法西斯蒂主義上看來，

許多人以爲小學校以宗教科爲必修科，不過作爲意大利國民之團結上的一種手段而已。依從加特力教所施行的宗教教授，究竟能否與意大利全體國民之具體的精神文化相符合，琴得列究竟有否自覺到關於宗教教授的西歐諸國之長時間歷史的困難，都屬疑問。

小學校之改革

復次，琴得列在小學校改革上，注重藝術教育；即在小學校裏增加唱歌、圖畫、習字、讀法等科的時間數。琴得列之具體的唯心論哲學本來重視國民的文化，所以他如同法西斯蒂主義一樣，特重關於國民的藝術教育，是當然的道理。依據同一的理由，在學校教育上重視國民的文學使學生練習言語的發表。但是琴得列所以重視藝術教育之眞正的動機，與其說是從這樣的教科之內容上的見地而出發，寧可說以藝術法訓練精神之活動與發表。氏以爲藝術是教育上的一個目標，在一切形式上可以促進而且修練生活之表現。但是如果還不是從學生的家庭而容受的或通過他自身之經驗而建設之具體的內容，而是以學生任意地抽象地作成的精神之世界爲內容，那是不行的。琴得列視藝術的教授爲創造之形式，是他向來在教育著作上的一種主張。關於這點，他的哲學與德國的理想主義哲學一樣，在吸收浪漫派的思潮。不過他在初期的教育論上力說藝術教授之創造的方面，而反對習字、音樂、圖畫、作文等之標準化；但是法西斯蒂主義時代之國家主義的標準化究竟有否與琴得列的這種主張相矛盾呢？琴得列有如次的答辯：「祇有國民的藝術，才是眞正的創造。」但是在我們看來，這不過是在言語上一個答辯而已。因爲原來藝術的創造沒有國界可言；假使一方面說藝術的創造，他方面又說是國民的，這豈非自相矛盾嗎？實在講，藝術的創

中等學校之改革

造是非國民的，乃是人類的。翠得列教育理論將所謂「國民的」一個靜的原理與所謂「創造」一個動的原理任意地混爲一談，不可不說是通過他的全般思索之論理的混亂。

關於中等學校的教育內容，在大體上與小學校相同。但是在中等學校裏，沒有設置宗教科。在實業學校外，都是以拉丁語爲必修科目，但教授時間數，在五年制課程的文科中學校（Gymnasium），第一學年規定八小時，第二、第三兩學年規定七小時；第四、第五兩學年規定六小時，教授拉丁語，比教授意大利語的時間數更多，此外，在第四、第五兩學年，規定每週四小時以希臘語爲必修科目。這樣，果可稱爲國民主義之教育嗎？或者就可稱爲創造主義、精神主義之教育嗎？這些都是問題。文科中學校的上級學校，所謂"Lyzeum"的修業年限定爲三年；在這種學校裏亦教授意大利文學、拉丁文學、與希臘文學，這三科目同樣地在第一、第二學年規定每週四小時，第三學年規定每週三小時。哲學及政治、經濟等科目，在三個學年間，每週三小時。在第二、第三兩學年，規定每週二小時教授美術史。這些計劃，就是表示着翠得列的趣旨之所在。但是在中等學校改革案上最令人費解的，莫過於翠得列將文科中學校——大學預科的中等學校——的校數大行減少這件事。固然，一面充實文科中學校的教育內容，一面僅使少數高材生進入大學，無論從國家的經濟或實利主義的見地看來，是一種適當的教育政策；但是若從翠得列之具體的唯心論的哲學自身看來，那麼能否稱爲與他相調和的教育政策呢？這實屬疑問。不僅如此，並且他厲行考試制度，在選擇欲升入上級學校之學生的時候，依從嚴格的考試這件事，果與他所謂創造主義、人格主義不相矛盾嗎？總

之，這種教育改革案，從意大利現時的國情看來，確是有意義的舉動；但究竟與法西斯蒂主義的理論是否有一致的關聯，或究竟與教育理論家等得列的哲學能否不相矛盾，却又確是一個疑問。這些疑問，此地無暇詳細討論，暫作爲我們今後一個研究的課題而已。現在再進述最近意大利教育上之國家的體育運動。

意大利教育之國家的體育運動

意大利的體育新計劃，是法西斯蒂主義思想運動所直接產生的；並且在意大利國民精神中漸次發展着。自從法西斯蒂主義政治得勢以後，沒有許久，即從一九二二年前後，意大利的當局者們，尤其是上述的等得列，考究依據於法西斯蒂思想的種種教育計劃，努力使牠具體化。在這些計劃中，最有組織而且最有力的運動之一，就是依從於意大利青年少女所構成的團體之國家的體育運動。這種團體運動，在一九二六年四月三日爲意大利國會所通過而制成新法律，通行全國；並且將從來的諸團體一律統一於新規定所謂 O. N. B. (Opera Nazionale Balilla) 愛國少年團的名稱之下，而屬於教育部的統一管理之下。

教育部之組織

意大利現在教育部的組織，大別爲「統括初等教育、中等教育、高等教育、私立學校、技術教育等之一般教育部」與「包含上述的 O. N. B. 體育部」兩部門。這兩部門都是爲站在同一的地位上的教育部次官所管理。一般教育部是關於早已存在的一般的教育之手段與方法，而體育部是法西斯蒂主義運動所產生的新的愛國的機關——由此在鞏固的國家主義之下教養意大利次代國民的補助機關。

體育之目的

意大利法西斯蒂主義政治上的教育部體育部門所管理的體育具體方法，是依從一九二八年一月

六日的法令而規定的。這根本的組織大別爲所謂「少年團」(Bailla) 在校外實施的青少年的體育運動與在校內實施的體育事業兩方面；這兩方面是獨立施行的。這樣的在校內外兩方面的體育運動，對於全國青少年施以徹底的身體的訓練同時，極力鼓吹法西斯蒂主義的思想，使深印於各人的腦裏，以培養鞏固的愛國的精神。

O.N.B.之組織

管理體育官的次官，同時又是O. N. B. 的總裁。就O.N.B. 的組織而論，牠屬於體育部，分全國爲十三區，每區各設置地方委員會；在委員會之下，布滿全國的都市與鄉村，幾有四千多的市村委員會。這些委員會爲體育部內所有的中央法西斯蒂主義聯盟所統轄；在一九二九年末屬於這些團體的團員，達一百八十萬人之多。

運動團體之財源

又次，就這些團體的財源而論，主要的分爲三種：（一）由政府預算案所支出的經常費；（二）團員會費；（三）表同情於這種計劃的個人或團體的捐助金。

運動團體之設備

這些團體的設備，在全國都市，建設有一千二百的中央運動場。這些運動場裏面所有的設計與設備，多少不同；但是無論那一個中央運動場裏面，都有競技場、體育館、游泳池等設備。這聯盟除了這些外，還保管有四千多個廣大的運動場，以供團員作用。

團員之區分

O. N. B. 將團員分爲下列各部，再由各部組織聯合會，以司支配之責。

（一）少年團（Bailla）——由八歲起到十三歲止的少年組織之。在一九二九年末，屬於這團體

的團員，約九十萬人。

（二）前衛隊（Avanguardisti）——由十四歲起到十八歲止的少年組織之。在一九二九年末，屬於這團體的團員，約四十萬人。

（三）小意大利人（Picole Italiane）——由八歲起到十三歲止的少女組織之。在一九二九年末，屬於這團體的團員，約十五萬人。

除了以上諸團體外，聯合會還組織有類似於"Sea Scouts"的海洋團。在一九二九年末，屬於這團體的團員，約一萬六千人。

這等團體之組織

在這些團體裏面行動的青年男女，模做古代羅馬軍隊的故技，編爲古典的三重隊形。這基本的隊形是由十一人編成的小隊（squadra）。三個小隊編成爲一分隊（Manipolo），三分隊編成爲一中隊（Centria），三中隊編成爲一大隊（Coorta），三大隊編成爲一聯隊（Legiou）。又爲使富有古代羅馬之古典的色彩計，對於職員都附以原始的羅馬時代的稱號。在實際上，對於指導或教授這些團體者所以稱爲"Capis quadra"，"Capi manipolo"，"Centrion"，"Senori"，"Consoli"等，就因於此。

聯盟之指揮者

這種少年聯盟爲法西斯蒂國民軍的下士官所指揮，少女聯盟爲年輕的婦人所統率。地方當局者對於指揮者的才能、性格、教養等經過再三的考慮以後才始任命。這些團體常在學校放課以後的傍晚或學校的放假日及星期日集合施行團體運動。

聯盟之科目

對於入團的少年男女所施行的各種科目，包含有使少年感得興趣的一切活動，例如香檳隊、跳高、滑冰、脚踏車、游泳遊戲、體操、陸上競技、A式足球（Association Football）籃球、農事器械體操、射擊及其他種種運動。又聯盟每年舉行全國各種競技選手選舉一次，其主要的項目如次：

（一）全意大利滑冰選手權，

（二）全意大利濟泳選手權，

（三）全意大利兵式體操選手權，

（四）全意大利劍術選手權，

（五）全意大利全運動選手權，　這是從十月二十八日起一週間的羅馬法西斯蒂黨進軍紀念祭上施行的。

（六）七、八、九月間之全意大利香檳。

這種種競技，先從各地方預選，將優勝者出席於國家大會。

社會服務事業

以上種種活動，在運動場或體育館施行的；但是除此以外，聯盟還做許多社會服務，例如遇見團員個人的財政有困難的時候，施行自由健康診斷、自由看護等。養育院是爲這些服務事業所支持的。又團員爲備意外的災難、疾病、死亡等計，多少各自加保險。其他如講演、修學旅行、電影試演等教育計劃，亦編入於科目之中。

聯盟之儀式

這種聯盟所行的最重要的兩種儀式就是類似於三月二十三日的「黑衫聯盟」(Fasci di Combattimenti) 創立紀念日所舉行的儀式，第一種是爲祝賀自少年團昇入前衞隊的儀式，第二種是爲祝賀屬於前衞隊的十八歲的少年到達意大利正式的黑衫軍而公然爲國家擁護之義勇兵的地位的儀式。

體育指導者之養成

、復次，O.N.B. 爲養成體育指導者計，得設立學校；在一九二八年二月，設立所謂 "Academia Fascista di Educazione Fisica" 學校一所。這種學校的年限定爲六年。凡修了正式中等學校二個學年課程的學生，可以昇入這種學校的特種豫科，修畢與中等學校的最後二個學年有同等程度的學科。凡畢業於這豫科及畢業於正式中等學校的學生，許可入學於這學校的本科，在兩年間受免除體育的課程。凡畢業這種課程而有優異的成績的學生，得爲體育醫，並且能夠昇進於以上二年間的課程。這種學校的經營，常爲當局所賞讚，其學科能與大學相匹敵。

校內體育

以上所述，是青少年男女校外運動的大要。除此以外，體育部還管理校內體育，實行種種教育計劃，其目的亦在於努力謀兒童及青年學生的體質之向上及國家的愛國精神之教養。

現在學校的體育教師之人數

在小學校裏，正式的小學教師指導體育授業；在上級學校裏，任命特別的體育教師。在現在意大利的公立學校裏，約有八百人的男子體育教師及四百人的女子體育教師；在私立及教區立學校，男女合計約有四百人的體育教師。凡男女體育教師，都是 O. N. B. 地方活動的指導者或聯盟的專門的體育顧問。

在O.N.B.本部負有監督管理關於體育科目的責任者，計有部員十二人。這些部員，巡遊各地學校，或視察，或講演，或刊行印刷品，努力貫徹這趣旨。此外還有監督O.N.B.的活動的責任者地方指導者九十三人；這些指導者同時又有管理他所管轄的學校內的豫定的體育科目之權。

體育運動之發展

如上所述，意大利的青少年的體育運動與法西斯蒂黨政策相應，而有顯著的發展。對於意大利全部人口四千萬人，有一千萬人是法西斯蒂黨黨員；現在意大利全體學生的約半數，加入這種聯盟，朝夕不斷的努力於身心的鍛鍊與意大利精神之教養。

第六節　蘇俄的教育現狀

蘇俄的教育與上述的諸國教育之關係

蘇俄（按現在俄羅斯是在蘇維埃政府統治之下所組織的聯邦共和國，論理應稱之爲「蘇聯」；因此，所謂「蘇俄」，不過是蘇聯共和國中的一部而已。但是現在所以稱爲「蘇俄」而不稱爲「蘇聯」，意欲姑以蘇俄爲代表，而且姑從我們國人的通稱）之教育，我在本書緒論末尾聲明過，擬暫付闕如，待異日再另編專書。但寫到這裏，覺得對於蘇俄的教育現狀完全不提，又非妥當的辦法。因爲上文所述德、法、英、美、意諸國的教育現狀無一不是與蘇俄的教育現狀相對立着的。詳細些說，例如德國，尤其德國的現政府——國社黨政府——的首領希脫勒口口聲聲地以爲他的教育政策是反馬克斯主義的；又如克里克在他的著作國民的政治的教育一書裏揭出兩個假說：其一是「全部在部分之前」（Das Ganze vor

dem Teil），其二是「第三國家」（Das Dritte Reich）。據克里克的見解，以爲自由主義與個人主義屬於部分的，而個人的自律主義、人道主義、平和主義等屬於全體；又以爲馬克斯主義的集團主義亦是自由主義的子孫，而應該歸在部分之列。克里克所謂「第三國家」就是意味着國社黨國家。據克里克的見解，第三國家的特質是有機的國家、有機的經濟及社會組織；一切人類並非同一的，乃是各人有相當的分配。克里克雖則沒有言明這種所謂「第三國家」是反馬克斯主義，但在骨子裏，可以說是爲共產黨所謂「第三國際」這一句話而發的。再明顯的說，這就是「國家主義」與「國際主義」的對立。至於馬克斯主義的集團主義是否如克里克所說是自由主義的子孫，是另一問題，姑置勿論；但是克里克的教育主張，確是完全爲着反對馬克斯主義的教育思想與政策而發的。復次，就法、英的教育而論，英、法的教育思想與政策雖則沒有什麼明白的表示，然而牠們一面要預防德國的侵入，一面又要模倣德國的教育制度而形成爲一種國家主義的教育。因此，牠們的結果與德國一樣，亦是反馬克斯主義的教育思想與政策。復次，就美國而論，美國並是一個資本主義最膨漲的國家，當然與共產主義的蘇俄國家絕對不相容。請看牠遲遲對於蘇俄不肯予以承認，直到日本侵略中國的野心極端表露，同時對於美國屢次暗示着宣戰，於是美國人爲自己的利害打算計，不得不與蘇俄互相提攜一事，就可以思過半了。在美國的教育政策上，雖則與法、英兩國一樣，沒有什麼明白的表示，自以爲是反馬克斯主義；然而在牠的教育思想上看來，如上文所述，大概採用達爾文的進化論，而不採用黑格爾的辯證法（杜威除外），尤其不願採用馬克斯的唯物的辯證

法，祇談「進化」，不談「革命」，尤其不談根本的變化。由此，可見美國的教育思想與蘇俄的教育政策與思想相對立着的。請再看蘇俄的教育學者平克微支對於杜威的教育哲學所批評的話（參考本書第三章第四節裏面所敍述的「杜威的作業教育論」一段話），更可以思過半了。復次，就意大利而論，意大利的教育政策，不消說是反馬克斯主義的。墨索利尼率領法西斯蒂黨黨員進軍羅馬的當時，豈不是以打倒馬克斯主義的共產黨爲標榜嗎？至於牠的教育思想，請看前面所敍述的牟得列的具體的唯心論的哲學，就可知牠明明是與馬克斯或列甯（Lenin）的唯物史觀的哲學或唯物的辯證法互相對立着的。總之，上文所敍述的無論德、法、英、美、意諸國的教育政策與思想，都是與蘇俄的教育政策與思想互相對立着的。一句話，還是資本主義的教育與社會主義的教育及國家主義的教育與國際主義的教育之對立。上文既將資本主義及國家主義的諸國的教育敍述過，現在不得不再將社會主義及國際主義的蘇俄的教育現狀追述一下。

蘇俄教育之現在的史料

關於蘇俄教育現在史料，都是歐、美人親赴當地視察所得的報告，散見於各種新聞、雜誌上，很難蒐集成爲一種有組織的著作。現在所敍述的史料，亦無非由這些新聞、雜誌轉譯過來。不過因爲我們坊間已經有幾本關於蘇俄教育的著作，所以那些著作已經敍述的話不再記錄，以避重複，而祇限於最近歐、美人所觀察而得到的資料。

蘇俄教育之要點

對於蘇俄的教育現狀，先要說明的，有如次諸點：

一、對於十七歲止的一切兒童施以社會的、一般的教育；

二、熟練職工的準備的職業教育，分爲上、中、下三級；

三、政治教育——爲成人設施的擴張事業；

四、調查事業；

五、博物館及美術陳列館。

自三歲起到八歲止的兒童之教育

關於上述第一項的第一段，卽就學年齡以前的教育，有託兒所，幼稚園，及所謂「公共之家」（Commonal house），這些都是爲從兩歲起到八歲止的兒童而設施的。若依從「蘇聯教育」的本來定義上看，就學年齡以前的教育是關於從三歲起到八歲止的兒童教育事業；三歲以下，由社會教育中央局管理；三歲以上，由教育監督部管理；到了八歲時候，適用義務教育法。

蘇俄的教育家之意見

蘇俄教育家中，有些以爲六歲兒童開始受正式的學校教育，不免過早；因此，隨地方的差異，而有種種不同的辦法。在財政貧乏的地方或邊境，無論校舍或教員都很缺乏，所以教育事業往往不能舉辦。有時就是在財政豐裕的地方，對於三、四歲所應該學習的事項，亦往往到八歲時候才開始。這或者因爲蘇俄教育家以爲對於就學前教育須要有相當的時間才能夠達到目的的緣故。

託兒所與幼稚園

在工場都市，尤其在烏拉爾（Ural）地方，爲一般從事工作的母親寄托從一歲起到四歲止的兒童計，設立「托兒所」。這種「托兒所」，對於家庭沒有人照顧的幼兒，給與以優先權。未滿一歲的幼兒不受

什麼訓練，但是受飲食、休息、清潔等的注意。幼兒到達相當的時候，就教以「有關於勞動組織主義的集團行動」的遊戲。幼稚園與托兒所相連絡，或就在附近。其中設有運動場，有時作為工場都市之健康增進的場所，而舉行「夏天幕生活」。幼稚園視地方而異；但在中央部，設有兒童讀書室、美術陳列室或給與兒童以觀察的機會，或設有使兒童對於知識滿足其欲望之有興趣的場所，在田舍地方，使兒童通過自然，而與美的環境相接觸；許多有興趣的事項每每依從野外的草木或他們自身的小花園而施教。

社會的訓練

至於社會的訓練究竟怎樣呢？無疑的，牠是帶有政治的特色的。各幼稚園與「少年先鋒隊」（Pio-neers）相連絡。所謂「少年先鋒隊」的形式，與普通「少年團」相類似；但兩者間主義是不同的。這是形成少年的善良團體，而以保持廉恥心為主要。他們有特殊的標記——赤襟，有特殊的敬禮與讚歌。他們嗜愛戶外生活，在放假日有遠足旅行，在村落張開天幕，與農夫共同工作。他們到處服務，不辭勞苦。他們大約在十六歲左右，許可加入繼續社會的、政治的教育之青年共產黨黨員。少年先鋒隊與幼稚園的上級生相集會，討論他們所能夠理解的地方問題。這就是十月黨，即共產黨的幼年團，是年齡到達六歲者的分內之事。少年先鋒隊在工作上固然為命令所驅使，但是全然出於自身的動作。十月黨是幼稚園的名譽組，將來共產黨黨員的基礎就建築於此。這樣的訓練是社會教育之必要的部分。至於幼稚園的維持費究竟怎樣呢？這依從工場行政編入預算內，而稱為「教化資金」。這理由在於一切產業為着勞動者計亦應當包含有教育與休養的設備，並且更進一步推及於他們的家族。因為母親們能夠享受關於為兒童幸福計所必

要的飲食、休養、衛生等上的貴重的知識，所以成人教育亦可以是從就學前教育開始着。在實際上，一般母親者們都歡喜聽從種種的命令。

革命前後的幼稚園數之比較

根據斐的亞維斯基（Vera Fediaevsky）的著作，革命前的蘇俄，除了莫斯科、列甯格勒等的極少數的公立幼稚園外，祇有些私立幼稚園。但是革命到臨的時候，幼稚園佔有新的位置了。就學前教育人們認爲國家的重要制度。包含於公共教育監督部的工作之中，並且將幼稚園教育強迫施行。現在蘇俄，有一、四三七所幼稚園，有七二、四七八八左右的就學兒童。但是在百分比上看來，這還不過佔有全國就學兒童百分之一而已。

工場幼稚園

都市的工場幼稚園是爲勞動者的兒童的利益而設的，分布於有製造設備或工場的都市的郊外。勞動者的兒童，在終日中利用這種幼稚園——從早晨七時或八時起到晚間五時或六時止。在一般上，工場與工場幼稚園間互相連絡。工場不但對於幼稚園負有財政之責，並且關於組織亦保持連絡。各幼稚園有會議，在教師及兩親外，還包含有勞動者委員及代表工場組織之團體單位。教師與兩親互相協動，以鞏固幼稚園與家庭間的相互的信賴與尊敬。這兩者間之密接的交涉，依從各個人的信託、教師父兄會、家庭訪問、兒童作品展覽會及幼稚園與工場俱樂部所舉行的紀念日而設置的。母親訪問學校的時候，她可以習得兒童管理法，教師告訴她對於兒童所應該注意的事項。又爲母親計，將兒童的健康、教育等問題刊行一般的雜誌或小冊子。

就學前的工作之原則

至於就學前的工作原則有如次的幾項：（一）兒童的健康改良，（二）勞動協力、修養、攝生等的習慣的培養，（三）使兒童的思考法成爲實現的或實際的。就學前教育之存在的基礎，可以說是依從各個兒童的能力之集合作業。兒童先從「自助」這件事學習起，例如紐扣、脫靴、穿衣等方法，復次逐漸加以社會上的有益的工作。在兒童亦有許多應負的任務，例如洗滌盤碗，拭刷房屋，掃除塵埃，助理廚房等等。夏時，他們在菜園工作。這種種服務，適應兒童的年齡而加以變化。對於自己工作的責任感，使兒童逐漸發展。兒童理解勞動的分類，就着衞生、家政、博物等問題，組織作業團體或委員會。這樣，他們在幼稚園中完成自治的基礎。

幼兒訓練之方法

兒童亦有集會，在這種集會裏作種種議論，而努力將新兒童導入於近代生活。其方法有如次三種：

（一）使兒童熟知成人的工作，尤其是幼稚園所附屬的工場工作。在夏季，使他們熟知農事。

（二）使兒童與少年先鋒隊或童子軍發生強固的關係。即少年先鋒隊訪問幼稚園，幫助兒童修繕玩具，或教兒童游戲，或互相談話。

（三）使兒童參加國民紀念祭。

將革命時負有人望的指導者的肖像掛在壁上；各幼稚園裏設有祭拜列寧的房屋。兒童在國民紀念祭以前，預先聽講談話；當日，乘裝飾的汽軍巡遊都市。

第一學校

在上述的就學前教育之次的，是第一學校。牠收容從八歲起到十二歲止的兒童，授以四個學年的課程。學科目以初等程度爲主，但處置方法與幼稚園不同。具體的說，就學前的基本是遊戲，但第一學校以與

遊戲相結合的作業爲基礎。兒童依從他們自己的興趣組織團體，着手自治。「他們是社會的存在」，這種自覺，在他們的集團遊戲之中就有所發達。現在還實行着「道爾頓制」（The Dalton Plan），但是爲謀適合於蘇俄的必要計加以修正的，而改爲所謂「實驗室探究制」（Laboratory research plan）或「動作制」（Action plan）。教師先說明所研究的課題，在未開始工作以前先將素材對學生加以詳細的講解。有時研究近鄰的衛生狀態、戶外的自然課業，或由他們的周圍生活所暗示的題目等。

教師之工作

對於無論何種題目的觀察，先從兒童自身的環境所得知的事項出發。書本是極少的，所以教師從種種方面蒐集材料，自行施教，自行組織。教師的工作，驟然看到，似乎是很少的；但在另一方面看，或在實驗室，或在教室，或解答問題，或討究「團體課題」（Group subject），是十分忙碌的；又依從兒童的要求，不可不從事調查。爲促進「實驗室制」的成功，教師又不可不受相當的訓練。因此，政府有時開設夏期講習會。此外還有所謂「模範學校」，是爲牠的周圍的學校而設的，大體對於每二十五校設一個模範學校，每地方各有一所。教師的教養程度亦不免有很低的；但在指導者中的教師，亦確有能依從實生活使學校成爲社會上有益的機關的。在蘇俄，屬於共產黨黨員的教師祇有六分之一。

學生的成績之審查

蘇俄學校對於學生成績審查，決沒有與別國一樣，用分數或點數去刺戟學生。教師或同學對於研究的方法或優異的勞作表示認許，這件事就是一種刺戟。至於學年的長短，在村落以一二〇日至一四〇日爲原則，以一七六日爲例外；在都市以一八〇日爲原則，以二〇〇日爲例外。

華虛朋的調查

據美國華虛朋（Carl on Washbourne）的調查，這種第一學校的四年學校是爲從八歲起到十一或十二歲止的兒童而設的。這是蘇俄的一般學校。各村落幾乎都有，大多數的兒童（佔全體兒童數百分之七〇——八五）至少通過三年或四年間的學校教育。

第二學校

其次是第二學校，這是三個學年課程的學校。在這上面更有二個學年課程的學校。但是這是未曾普及的。在農村、不受第二學校的教育的實在不少；在州方面亦有僅受三個學年的第二學校教育。預算是由政府與地方資金而成立；對於貧窮的學生，供給以靴、衣服等。教育監督部之主要的工作，在全蘇俄施行九個學年課程，但是這是極困難的。教授方法與下級相近似。書本是很少施用的，掛用的地圖或海圖等亦有靠學生的手而書成的。材料由教師蒐集，差不多都是實地施教的。伴着課題的進程，團體的指導由能夠從事於特殊作業的教師給與。換句話說，教師是對於特殊題目的實驗室之指導者，他伴着題目與團體的進程，繼續着自己研究與自己調査。在實際上，這是實驗學校。這種學校，在別國雖亦有成立的，但在蘇俄，牠的勞作是大規模的，幾乎完全拿牠來代替普通教授法。凡使學生不可不遵守的嚴格的規則是沒有的，但依從那種要收穫將來的好結果之制度或給與以變化。這些事，在教師與學生間有協力合作擔當這些事之強固的精神訓練。事項是學生對於學校的義務之一部；衞生處擔任監督康健之責，體育處擔任監督休養之責，教化處擔任監督團體工作、讀書室、壁上新聞等之責。至於政治方面，在少年先鋒隊的統制之下，有時且受在少年先鋒隊之上的所謂「青年共產黨」（Comsomole）黨員的指揮。凡畢業第二學校的學生，

大致能夠有選擇特殊作業的能力；並且，爲教師所提示的課程，無論何種，這些畢業生都有繼續研究的能力。私立學校是被禁止的。第一、第二兩種學校，對於一切階級，一樣地開放。

義務教育

義務教育，因爲學校教師的不足，在一九二七年以前未曾實行過；但自從一九二八年以後，漸漸開始實行。到了今日，就是要受高等教育的志願者亦漸漸增加。學校的發展與教師的養成這兩種計劃是並進的。

社會的一般的教育計劃

社會的、一般的教育上的計劃，包含未成年者之立法上的保護、都市流浪兒及有心身缺陷的兒童之照顧等事。這樣龐大的問題，因爲物質之貧乏的設備，到底不能夠得到滿足，這是蘇俄有心的人所最擔憂的一個課題。然而他們不顧一切，祇管立定計劃，對於所有的障礙盡力驅除。以前我們不得而知，據一九二八年的統計，流浪兒大約減少一二五、〇〇〇人左右。爲這些流浪兒計，設立特別的房屋。這種房屋的設備很好，且饒有興趣，可說收到莫大的成功。在冬時，這些房屋，因嚴寒而爲人所住滿；一到春暖的時候，他們才漸漸離開這些房屋而他去。

第一第二學校之經費

第一、第二學校每年所費的教育經費爲各共和國所擔任，政府規定佔全部教育費中百分之十三。

職業教育

現在再敍述職業教育。蘇俄的職業教育分爲上、中、下三級，在下級學校中，有些是與工場相聯絡的，其目的在於準備熟練的職工。課程從二年到四年，兒童在十四歲時入學，半日在學校學習，半日在特殊工場作工。有些地方的辦法，與徒弟制度相似，在特殊職工的指揮之下去施行。這是半課程的制度，即半日在學

校學習，半日在監督之下從事工場的工作。這種計劃，進行非常順利，因此，學校數亦逐漸增加。至於課程內容，隨着與學校相聯絡的工場的型態而不同；然而一切學校都有俄語、社會生活等科目，並從身體訓練以施行一般的訓練。

中級的職業學校

中級學校與工場不發生關係，而與鑛山、農業或其他生產企業相聯絡。這亦是在一定的時間中，一半從事實際上的作業，一半從事一般的訓練。這種學校是為小產業計劃供給勞動者的場所。

上級的職業學校

上級的職業學校是高等專門學校。入學的必要條件是修了七年乃至九年的第二學校課程或具有同等程度的知識。其目的在於養成熟練的農夫、醫士、新聞記者、雜誌編輯者、藝術家等。課程從三年到四年，應學生的需要而不同。大部分是在實際作業。在訓練上，以養成學生有責任心為主。他們參加學校行政或注意學校之學的立場與維持。在社會科學、社會生活的研究以外，還須通過青年共產黨的工作，對時事問題加以議論，對於關係國家之世界問題亦時加研究。他們的敏捷，對於周圍一切事情的關心，及處理事務的能力等等，都很可注意。這種高等專門學校是"College"程度，收容大約十八歲左右的學生，設定特殊科目而加以訓練。大學(University)是施行"College"程度之一般的教育場所。其中學生有檢疫官、有教育家、有鑛夫、有金屬工、有鐵道員等。

政治教育

政治教育是對於成人之擴張事業，包含專門學校、大學乃至研究院(Institute)等。其目的在於供給一切方面的專門家。研究時間定為四年或四年半，將來或改為五年。入學試驗是在高等程度教育機關

裏施行的。以前，對於一切人幾沒有入學的餘地；享受入學優先權的第一是勞動者，其次是農民，最後是商人。但自從一九二七年九月以來，試驗得到最高點數的，不拘階級都許可入學。以前除勞動者與農民的子弟以外，不得不繳納高額的學費；但最近，就是商人階級的子弟亦無需繳納學費了。

學生生活之狀態

政府對於不能支持生活的學生，給與費用；但這是極少量的，每人每月不過三十五盧布而已。政府規定對於升進"College"的能夠得到這補助；但實際上大約百分之六十五是受着補助的。如果作業的實施方面是商店或工場，那祇支給半額。學生大多數是貧窮的，在嚴冬沒有皮衣穿，而用與夏天所穿的綿質相同的材料。一切高等程度的專門學校，牠的計劃從作業的型式而定，或採用研究院（Seminar）的形式，或採用實驗室制度（Laboratory system）。對於入學者，要求須有某種程度的實施作業，而且這是通過全部課程的。如果學生從實業方面來的，那麼，他不是職業組合的會員，就是經人推薦以後才許入學。所以學生幾乎全是職工組合的會員。就是新聞記者、雜誌編輯者或美術家，亦各有自己所加盟的團體。學生一律參與學校的全部生活，對於學校經濟問題的解決，亦與以援助。學科課程由學部委員會與特殊部編成，並且為由特殊部所選定的同數的學生所選擇。有些時候，即使與學校沒有關係的人亦得參加。其他許多委員會都在學生的統制之下。由學生組織的委員會有調查各個學生究屬某部、之責。俱樂部委員會有計劃一切社會的集會之責，並且包含競技。蘇俄學校的競技，不像別國學校屬於競爭的目的，而是提高全員之身體的標準。他們對於像美國式的大競技是沒有興趣的。在他們看來，祇有日常生活才是真實的工

作。並且，在他們看來，"College"並非對於生活的準備，乃是生活自身之強有力的一部分。在學校學業與社會服務之間毫沒有什麽空隙，學生祇不過將既開始的事業再拿到社會裏面去繼續進行而已。

學級之組織

在蘇俄，一切以必要為原則；如果遇見不必要的事，就毫不吝惜將牠拋棄。所以在蘇俄形式的「智力測驗」，不甚為他們所重視，當然，在許多教授們中，亦有人對於「智力測驗」有極深的研究而感到興趣，但是這或者因於「蘇俄主義」是與其重視遺傳寧可重視環境的緣故。在"College"裏所有學級是應入學時的能力而區分的。對於學生的課業，有紀錄保存，但是沒有點數，祇有「可」或「不可」的評語。每一種課程祇許複習一次；否則，當作落第看待、紀錄卡片，祇作參考之用，遇必要時亦可交給學生。社會之側面的研究，依從各學年的團體而施行，到研究有了結論的決定為止；就中如有有價值的事物，再由全體去研究。關於近代教育的書籍，多為學生所閱讀，而在教師間加以適當的討論。

高等教育

蘇俄的高等教育大概是專門的，所以不顧純粹科學或自由學藝（Liberal arts）。這是否有弊害，固是另一問題；但在他們，不承認西歐所謂「純粹科學」。在他們看來，凡稱為科學，都是由生活的必要與要求而發生的；這並非功利的意味，而是社會的意味。社會的需要各種各樣，不但要有技師、教育家、經濟學者，並且還要有美術家、音樂家那樣滿足美的要求專門家。心理學並非當做心理學去教授，而寧可根據帕華洛夫（Iwan Petrowitsch Pavlov, 1849—）的著作，將牠當作「反射學」（Reflexology）去教授的。論理學不成為獨立科目，而與教育心理學相聯絡，放在教育學研究所（Pedagogical Institute）去教


I. P. Pavlov

授的。人文學是同着莫斯科大學的人種學一併放在哲學科及列寧格勒大學的語學科裏面去教授的。哲學與文學比之西歐更分化。這就是因爲在蘇俄，與其依從西歐所共通的「觀念論」的見地，寧可依從唯物的辯證法或辯證法的唯物論出發，而教授西洋、東洋、西斯拉夫的哲學或文學。這亦適用於歷史教授，不過加以多少强調的變化而已。在蘇俄，歷史是完全從唯物史觀的概念出發，以爲全部世界史不外乎是階級鬥爭的表現。北美合衆國的革命，在他們看來，亦可以用經濟運動去說明的。新蘇俄注重近代，認近代史與勞動者、農民及他們的問題有關的。

學校教本之選擇

凡對於學校教本的選擇，受教授團的制御。他們對於引渡到學生的手裏的一切資料，都要愼重調査。這研究，不問是政治的或哲學的，如果有毀傷「共產主義」，一律爲學校所禁用。俄羅斯社會主義聯邦蘇維埃共和國 (Russian Socialist Federal Soviet Republic) 政府對於高等教育經費佔全總額百分之三十。其他共和國與牠相比大致相同。

共產黨黨員的學生

學生中究有多少共產黨黨員，不容易知道因爲凡要作共產黨黨員，須見習二年，或研究黨組織，或出

席種種集會要費有相當的時間。在二年見習的時候，如果對於重要的見解沒有心得，那不能夠充作黨員。青年共產黨是學生所屬的共產主義的組織。

擴張事業

"Rabtacs" 是成人教育的擴張事業的一部。這種組織，除了爲成人而設立的勞動大學或夜校相似以外，是蘇俄特有的組織。其目的在於對未曾受過教育的勞動者施以一種教育。此外，牠還可以供作專門學校及大學的準備學校。爲工場直接送來的，就在這裏面受教育。入學的必要條件，是從事過三年農業或實業的勞動者。這種學校分爲晝夜兩種。凡出席晝間學校的受獎學金。學科目依需要而定。學級是很小的，遇必要時，有爲個人作業設置的場合。在"Rabtacs" 採用實驗室制度。學生應着各自的利害關係，加入各種職業組合。最好使他們早成爲有資格的勞動者。就中亦有欲受更高程度的訓練以繼續得到有責任的地位之學問。學生的統制，在這裏面，亦與高等專門學校或大學相同。

成人教育之目的

更進一步說，成人教育的目的，在於減少失學者。在蘇俄全部人口中，農民佔百分之九十，其中半數未曾受過教育。在最近四年以內，對於農民，很有希望。無論何人，在三個月內，必須出席學校學習簡單的讀、書、算。鄉村學校的教材，盡力聘請爲那地方受過特殊訓練的教師來教授。無論圖書館、讀書室或俱樂部都爲這個目的而設立。在一般的初步知識以外，還教以「共產主義」原則。在給與以涉及各方面的一般的知識的時候，將有興趣的各種繪畫名信片揭示在容易使人注目的場所。在最近，更利用電影及無線電傳播關於一般生活的知識，又在各地方設置模範農場，使農民了解依從新的方法可以增加收穫。

壁報

存勞動者與農民間，壁報同樣地被採用有時更應用美麗的綫畫及有色彩的美術品。這種新聞包含有地方新聞，關係於蘇俄的國際事件，及如何使人盡忠於共產黨等事，有時亦偶然雜以詼諧的談話。這種新聞的型式，視發行地方的情形而異。這些成人教育的總管理權屬於政治教育中央局。

研究事業

在所謂「研究」(research) 的部門之下，有類似於別國大學的研究院。這種工作，有些是獨立的，有些與大學院 (Institute) 相聯絡。各方面的專門家，常常從事於有關係於政治上的問題或科學的研究。凡正在從事於同一方面的研究的學生，亦有時受了他人的委託去做較細密的工作。

美術陳列所及博物館

在美術陳列所及博物館裏，陳列着許多美術品與其他各物，聘有技術方面的專門家，對於美術陳列所或博物館有興趣的人們擔任說明所研究的課題之勞。革命以來，所有藝術品都成為公物，所以一律開放。這是蘇俄最著的特色。

貴族的邸宅之利用

從前貴族的邸宅，全部為這種目的而被沒收；在這裏面，不但作為美術或科學各部門的陳列室而且就着健康、母親之道、幼兒的生活等這樣的社會的重要事業，蒐集許多關於教育上的種種材料。蘇聯共和國現在有四百七十六所博物館。多數美術紀念物作有組織的排列。無論對於專門家或饒有興趣的勞動者，都加以極注意的研究。這博物館的管理權屬於國民教育委員會。

教師之薪俸

學校教師的薪俸比其他大部分勞動者的薪俸為少。除了在大產業的計劃上所必要的少數專門家以外，像美國教師那樣的多額的收入幾乎是沒有的。但每三年進級一次，增加薪俸。此外，又視經驗與訓練

的不同而施行進級。已經結婚的女教師，在分娩的時候，支給薪俸，並取得六週間的休養。

出版事業

世界上最大的出版事業之一所謂蘇聯統一報（Soviet Union）的國立出版局，亦包含在教育計劃之中。在這裏面，在一九二七年以前一二年間，除了社會科學、政治學等書籍以外，同樣地開始刊行一般文學作品及自然科學書籍。

美國勞次女士對於蘇俄的新教育之所見

以上所述，是蘇俄教育現狀之輪廓的描寫。這些史料，大部分採取自一九二八年美國學校雜誌十月號（The School Review, Oct, 1928）所揭載的勞次女士（Ona M. Rounds）的俄羅斯的新教育（The New Education in Russia）一文。勞次女士在一九二七年夏偕同學們訪問蘇俄。這文就是勞次女士在歸國以後所紀錄的訪問記。據勞次女士所說，這文的主要材料，是參考一九二八年新時代一月號（The New Era, Jan. 1928）所揭載的蘇俄的少年先鋒隊教育（Pioneer Education in Russia）一文。這些史料既然不是一二人的主觀的考察，當然具有確實性。同時，這些史料雖則是一九二八年的記錄，然而蘇俄的教育，在大體上，沒有多大的變更，至少限度，可以當做自革命以來的教育狀態看待。又勞次女士除掉上述的記錄外，對於蘇俄教育還有若干感想，現亦補譯於左：

蘇俄之將來

蘇俄的將來，是負在蘇俄的青年的身上。我們敘述蘇俄新教育的種種企圖的時候，有好幾次提到工作、勤勉、勞動、勞作、作業、事業等文詞。實在講，蘇俄是勞動者與農民的國家。在這種不勞動就沒有獲得麵包的權利之國家，以勞動為重，乃是當然的事。他們是怎樣的將勤勞的精神活潑地應用於政治及教育上呢！

成人教育不消說，就是從就學前兒童起一直到大學止的教育，亦是一貫地認勞動爲極重要的，蘇俄教育的基調在於勞動；所以我們如果從西歐及美國的教育學的理想去理解蘇俄的教育學，那是不可能的。並且，蘇俄的教育學亦非依從歐、美教育學的一部分的變形或轉借而設計出來的。蘇俄的教育完全受馬克斯主義的概念所支配。在蘇俄教育所有的部門上，都反映着蘇俄的社會。所以我們對蘇俄的教育祇容許或否認一部分，那亦是不可能的。假設我們要容許或否認牠的話，那麼，我們不可不先容許或否認牠的基礎的理論。蘇俄的全部教育目的與馬克斯主義的基礎概念共同地存在着的。蘇俄的教育學是勞動與勞動者的教育學。勞動不僅是人類活動的一形式；並且在馬克斯理論之生產的社會上，



Karl Marx

亦是決不可缺少的。所以蘇俄的教育學，同時又是勞動者的教育學；牠不主張爲一般人類計的教育，而是公開地主張一階級的教育。勞次女士更從尼林（Scott Nearing）所著的蘇俄的教育（Education in Russia）一書引錄如次的一段話，以作結論。尼林說：「……勞動者及農民的子弟，並非與從前一樣，爲脫離自己所屬的階級，出人頭地，成爲有知識者而去進學校；乃是加入於他們自己所屬的階級之有組織的

我對於蘇俄的教育之意見

前衛，而成為勞動者中之有價值的共勵者或同僚。因此，人類之勞動及其機構的研究，橫在一切問題的基礎之上。」勞夾女七除引用尼林的話外，還參照蘇俄憲法，以為牠對於「勞動」（labour）一語的解釋，並非依據普通文學的意味，乃是定義為「生產的社會上有效的努力（effort）」

這是勞夾女士對於蘇俄新教育所懷的感想及其所下的結論。勞夾女士以為蘇俄的教育學並非依從歐、美的教育學的一部的變形或轉置而設計出來的，而是完全受馬克斯主義的概念所支配，這是很對的。請檢讀本書第三章第四節裏所敘過的布龍斯基的作業學校論，亦自會了然的。勞夾女士以為假使我們要容許或否認蘇俄的教育學的話，那麼，我們不可不先容許或否認牠的基礎的理論——馬克斯主義，亦是很對的。請看德國的希脫勒及意國的莫得列對於蘇俄教育的攻擊，無一不先表明反對馬克斯主義，亦會了然的。現在我們姑不問希脫勒、莫得列等對於馬克斯主義有無誤解，例如他們站在社會方面的時候，以為馬克斯的社會主義是機械的集團主義，而他們自己的社會主義是理想的社會主義；站在個人方面的時候，以為馬克斯的個人主義是自由的個人主義，而他們自己的個人主義是自律的個人主義，這些論調，是否合理，亦姑置勿論；但是他們反對蘇俄教育的前提，首先徹底推翻馬克斯主義，不留什麼餘地，這亦未始不是「擒賊先擒王」的一種辦法。現在我們姑又不任這兩方面的見解之鬪停者或裁判者，既要對這方面的見解之基礎的理論再檢討一下。馬克斯主義是從經濟的觀點而出發的，在本質上，他以為一切社會問題之最後決定的要素是經濟，所以他對於教育的理論，亦同樣地注重於經濟，要在經濟上謀徹

個的社會問題之解決。他的教育理論的第一着就是謀教育與勞動的結合。他似乎以爲民生問題一經解決，人人都會勞動，人人都不致「不勞而獲」，那麼人人就會互相團結，人人就會互相平等，用不着再談民族主義與民權主義。因此，蘇俄的教育，除了勞動教育外，無所謂民族主義與民權主義的教育；即使有的，亦不過將牠當作「插話」看待而已。至於希脫勒與琴得列呢，他們的主張是從國民的觀點而出發的，在某種意味上，是從政治的觀點而出發的。關於這點，在前文第一、第五兩節裏已將克里克與琴得列的教育思想說明過，恕不再述。現在爲補充計，再由最近德國國社黨的教育學者伯克（Friedrich Alfred Beck）在一九三三年所刊行的從國民社會主義之理念敘述到新教育之精神的基礎一書裏面摘譯幾句。伯克以爲國民社會主義是由政治附加以特色之一般的精神的生活原理。所以國民社會主義並非單純的政治上之秩序機能及構成機能。不僅如此，牠並且不是新經濟關係之統制者或創造者，乃是將「重點置在政治上的共同體之觀點而出發」的生活之綜合的新見解及綜合的構成。當然，伯克這幾句話不是從來的民權主義——德謨克拉西——的意思，乃是以理念爲中心國民社會主義的意思。他自己又說過的話：「我們對於那種空想地重視政治之力爲國家至上主義、立憲主義及非常命令是很可惜的。在國民社會主義的思想上，國家不過是國民生活之保護者而已。國家自身並非創造的，而是包含依從國民之創造力而出發的生活。」由此，可見伯克雖則以爲國民社會主義是由政治附加以特色之一般的精神的生活原理，但是他所謂「政治」並非民權主義的政治，乃是國民主義或民族主義的政治。這無與於克里克提出

一個所謂「國民的政治的教育」的標題一般。不過伯克或克里克將教育的重點置在政治上，所以我覺得牠若與那種將重點置在經濟上的馬克斯主義教育相比較，那麼可以說前者是政治的，後者是經濟的。因爲兩者的出發點不同，所以兩者的教育亦互相歧視。但是在另一方面看，蘇俄與上述諸國的教育所以互相差異，亦未始不因爲牠們的地位不同。具體的說，德國不消說起，牠目前正在國勢危急之秋，非先謀國民的團結不可；至於經濟問題、民權問題還在其次，所以牠有講「民族至上主義」的必要。至於其他各國亦有同樣的狀態，例如法國防備德國的復仇，英國預防屬地的革命，美國解決人種問題，意國圖謀民族復興，這些都是牠們的第一着，所以牠們的教育不得不講國家主義的教育。至於蘇俄與他們相較，有點不同。在內部，蘇俄的民族雖非一系，然而決沒有像美國人種的那樣複雜，所以容易團結；在外部，蘇俄的邊境雖亦有虎視耽耽的國家，然而沒有像德國國勢的那樣危殆，所以亦容易自衞。因此，蘇俄民族的前途，不成什麼問題。至於政治問題呢，因爲蘇俄人民向來處於沙皇的極端的專制政體之下，革命政府以推翻從前的專制政體爲目的，所以牠目前雖則還是一黨專政，似乎給與人民以多少的不自由，然而牠能夠處處爲人民的利益着想，例如教育機會均等就是其一端，祇要牠肯徹底做去，不久當有使全體人民得到完全的平等自由之一日。因此，蘇俄的民權的發展，亦不成什麼問題。目下所成問題的，祇限於經濟方面。因爲蘇俄的國家向來是大地主制度的國家。這種制度又有悠久的歷史，所以非用大力去打破牠不可。在打破牠以後，又非有大規模的計劃去設計經營不可。牠的先後兩次的「五年計劃」，就因爲此。所以蘇俄教育爲着這

種經濟的目的而設施，至於民族主義與民權主義的教育不過作爲達到這種目的之手段而已。這樣說起來，那麽，可知德、法、英、美、意等國與蘇俄兩方面的教育所以有各異的趣旨，實因爲各有牠自己的理由之所在。我以爲前幾國的教育，如果爲急要解決目前的困難問題計，提倡這樣的民族至上主義或國家主義，亦未始不是一時權宜之計；但設使牠們將這種主義當做一個終極的理想或理念主義看待，那是很危險的。因爲這種主義走到極端或偶然誤用，不免要釀成好像上次的歐洲大戰似的第二次世界大戰，豈不是很危險嗎？希脫勒與琴得列反對馬克斯主義，以爲這促進階級鬥爭，固然是很對；殊不知他們自己的這種民族至上主義或國民中心主義會促成國際間的鬥爭與人種間的鬥爭，豈不是「以子之矛，攻子之盾」嗎？其次，就馬克斯主義的教育而論，亦有可商榷的地方。因爲勞次女士對於蘇俄的教育所說的「蘇俄的教育學，同時又是勞動者的教育學；所以牠不主張有爲一般人類計的教育，而是公開地主張一階級的教育。」這幾句話是可以相信的話，那麽，蘇俄的教育豈不是與前幾國的教育走入同一的覆轍，亦將教育看作救濟目前的危急之藥品看待，而非永久的。因爲教育的本來的目的在謀一般人類的向上，即使一時達不到這個目的，然而在教育學的整個原則上，不可不將這個終極的目的規定出來。因爲教育是一個過程；而過程的發展，必須自近及遠，自卑及高，所以在教育學上，同時要規定出所謂「直接的目的」——個人生活，而且規定出所謂「中間的目的」——國家社會生活。合這三種目的——直接的目的、中間的目的及終極的目的——而組織，才是整個的教育過程，亦才是一部完全的教育學。不然的話，設使如蘇俄的教育學所

主張，祇有一階級的教育而沒有爲一般人類謀的教育，那麼，試問將在勞動者以外的人類置於何地呢？我們或者可以說那些在勞動者以外的人類將來必須個個人像勞動者一樣能夠勞動，而且並沒有「不勞而獲」的狀態。但是這種企望，亦非賴教育不可。同時，如果一般人類都能夠勞動，都能夠自食其力，那麼，在那時候，無所謂有勞動者與非勞動者區別，因此，所謂教育學是爲一般人類計的教育學，而非一階級的教育學了。對於「鬥爭是萬物之世」這一句話，我是非常贊同的；但是所謂「萬物」，不單祇限於人與人之間，乃是包含有人與物或人與自然之間的意思；因此，所謂鬥爭，不單是人與人間之階級鬥爭，並且還有人與物或人與自然間之相互鬥爭。況且所謂人與人間之階級鬥爭，不過是全部的鬥爭過程之一部，而且是牠的中間之一部；因此，這一部的鬥爭會自然地越過而躍入於人與自然間的鬥爭之一個階段。將來的人與自然間的鬥爭的狀態究竟怎樣，姑置勿論，但是在人與人間的階級鬥爭一經停止以後，那麼，凡稱爲人，都是一般人類中之一分子，決沒有彼此之分：一是勞動者，一是非勞動者。如果說勞動的話，那麼，人人都是能勞動、會勞動的勞動者；如果說閒暇的話，那麼，人人都有享受閒暇的權利，人人都有獲得閒暇的可能。一句話，勞動與閒暇的鴻溝完全被廢撤了。這樣，那麼，教育是不是爲全體或一般人類計的教育呢？現在我們姑不問將來能否做到這一層及什麼時候做到這一層，但是我們無論在教育理論上或實際教育上都不可不有這樣的企望與計劃。如果信如勞女女士所說，蘇俄的教育學是勞動者的教育學，蘇俄的教育是一階級的教育，那麼，蘇俄的教育與在狹義上所看到的前幾國的教育學或教育一樣，同是偏狹的，不曾五十

步與百步之差。所以日本吉田熊次指摘克里克的教育學說與馬克斯主義一樣，可稱爲「存在的教育學」(Seinspädagogik) 據吉田的意思，以爲這兩者都是對於各時代的現狀的原型有所肯定、有所稱揚，而俞未曾觸到我們教育問題的要點。不僅克里克與馬克斯如此，就是翠得列亦不免有同樣的缺點。吉田氏對於法西斯蒂主義更有如次的批評：法西斯蒂並非研究教育問題，而祗有解決教育問題的傾向。（見日本東京帝大教育思潮研究第八卷第一輯一六——一七頁）我們若將吉田氏這幾句話與上文勞夫女士對於蘇俄的教育學所解釋的話相參照，那麼，我們覺得目前的蘇俄教育似乎亦有這樣的傾向。而且，如前章第四節所說，克里克既然以建設一種「自律的教育科學」爲己任，同時，又要將理念與現實相消解而與相綜合，不偏於任何一方面；但是在事實上，他祗爲目下的德意志時代之現狀的原型所局促，幾乎忘掉教育學之所以成爲教育科學，其中還須有一種普遍妥當性與必然性的存在之必要。如果克里克眞正地要使從來的教育學轉變爲一種教育科學，那麼，他不應該這樣地太爲目下的德意志的現狀的原型所局促，而必須在某種程度內超過這個時代的原型，稍稍轉向着世界上之一般的趨勢而求到一種關於教育的一般法則。這樣，那麼，他才能夠照他自己的期望，一面尊重德意志的歷史與社會的現實性，一面又顧到教育學之所以爲教育學的普遍妥當性與必然性，並且使這兩方面有所綜合。這不但克里克應該如此，蘇俄的教育學者亦應該有這樣的同等責任。原來在現在的蘇俄的立場上看來，一方面主張「學問無國境」，他方面主張「理論必須在實踐中去促住着」。再在現代的德國的立場上看來，一方面主張「學問具有歷

史性與社會性」，他方面主張「學術應該有自律性與獨立性」。無論從俄、德的兩種立場看來，或從俄或從德自身的兩方面主張看來，這些立場及這些主張都是互相對立着，同時又可以互相消解而達到一個綜合的地位。站在第三者的立場的我們，很誠懇地希望俄、德兩國及其他各國的教育學者們各捐成見，互相提攜，爲教育學自身及教育自身計，求出一條光明之道，使牠益臻於完全嚴密的境域，而變成爲眞正的教育科學及爲全體或一般人類計的教育。捨此以外，我以爲對於世界上的一般研究教育學者們或從事實際教育者們，再沒有別的希望了。

本章的結論

本章所述是歐、美各國——德、法、英、美、意、俄——教育現狀及其異同得失的比較，並提出一個最後的希望。但是除掉這些國家外，還有西歐的奧大利、比利時、瑞士、北歐的荷蘭、瑞典、挪威、丹麥、美洲的墨西哥、祕魯及新興的土耳其乃至其他國家的教育現狀，論理應該一一在被敍述之列；但是本書並非一部「比較教育論」，而是一冊「教育史」；況且現在爲篇幅所限，不能一一備述，所以祇得將這些國家的教育史料割愛，姑待將來再追補吧。

結論

綜合本書各章所敘述的現代西洋教育史料而論，除掉緒論一章，其餘五章，可分爲縱的與橫的兩方面去考察。先說縱的方面，每前一章的教育是每後一章的教育之前因；換句話說，每後一章的教育是每前一章的教育之後果。這樣，章與章相連接，都是由前因而產生後果，好像「一根不斷的線索」一樣。但是這一根線索雖是連綿不斷，然而牠並非是一直垂下去的，乃是曲曲灣灣的。爲什麼呢？因爲每前一章的教育對於每後一章的教育之關係，在一方面看來，是好像傳播下來的種子，使次一代的花果照前一代的原有的形態開放出來似的；然在另一方面看，牠卻是好像佈達遠方的音調，使另一方面的牆壁對於這一方的原有的形態發生一種反響似的。這樣，如果將牠譬喩作一根線索，那麼，這一根線索的形狀，是不斷不續的，好像鋼琴上的絃線或鐘錶上的發條，經過彈琴者或開鐘錶者的動作之如何而惹起波狀似的。這原因，在於任何一種教育一經發生以後，並非固定不動，而是一定受時間與空間的變遷與推移，而成爲一種轉變的形態。具體的說，譬如第一章「自然的教育」與第二章「新個人的教育」相比較，在一方面看來，這兩者同是以個人主義爲中心，可以說都是屬於個人主義派；然在另一方面看來，前者是以自由爲中心，而後者是以自律爲出發點，這就是後者因爲前者太偏重於放任自然，所以後者故意地要提出人格陶冶、品性陶

冶這一類話以救其偏。因此，在同一的觀點上，這兩者歸則都可以稱為「個人主義」；然而在差異的觀點上，事可一稱為「自然的教育」，一稱為「新個人的教育」。其次，將這兩者稱為「自然的教育」與「新個人的教育」，除了為比較這兩者自身計外，還要將這兩者與本書前編所記載的西洋教育史料相比較，另定出一個標題以示歧異，即所謂「自然的教育」一面對於前編所謂「社會的教育」，一面對於他所謂「新人文的教育」而言；又所謂「新個人的教育」，一面亦是對於前編所謂「社會的教育」而言，一面對於他所謂「新人文的教育」中的海爾巴脫派的「個人主義的教育」而言。不但這兩章的錯綜關係是互相對立着而又互相綜合着的，就是每一章自身所包含的各節互相比較，例如「超人的教育」與「自由主義的教育」，「人格的教育」與「藝術的教育」，或「藝術的教育」與「實驗的教育」等等亦莫不然。這是一個代表的例子，餘可類推。由此，可見教育事象如同歷史上的其他一切事象一樣，亦是這樣的搖動不定，起伏無常。所以近世歷史家將歷史上的一切事象稱為「鋸齒狀的變遷」，決非無故。

教育史料之橫的方面

復次，橫的方面，本書所記載現代西洋教育史料，都是同時代——自第十九世紀中葉起迄於今日止——的教育事實；充其量，不過百多年而已；所以謂為同一時代的教育事實，亦無不可。況且其中有些兩個相異主義的教育，亦確是在同一時候發生的。例如「作業的教育」與「文化的教育」，簡直是同一時候的產物。他們既然是同一時候的產物，為什麼彼此之間總有多少差異而互相對立着呢？這原因，由於各個教育學者的性向所偏及所處的社會環境不同；尤其是社會環境的差異，促成各種各樣的教育產生。請檢閱

上文第五章「歐美的教育現狀」，自會了然的。我所以在這一章裏各別地敘述了德、法、英、美、意、俄等國教育現狀以後，再綜合地將牠們的異同得失作一度比較的說明，就是要發現現代西洋教育史料之橫的方面的變遷。我不但對於這一章如此做法，就是對於上面的任何一章，都是這樣着筆。這種橫的方面之變遷，近世歷史家將牠稱爲「社會性」，這就是對於上段所指示的「時代性」而言。近來有些學者對於有「時代性」的事物稱之爲「歷史」，而對於有「社會性」的事物稱之爲「思潮」；例如對於教育事象，在「時代性」的方面稱之爲「教育史」；而在「社會性」的方面稱之爲「教育思潮」。

時代性與社會性

但是歷史上或社會上之一切事象的時代性與社會性的關係，又將怎樣呢？關於這問題，姑借上文第四章第四節裏所敘述的克里克對於教育作用之縱的三層所下的解釋來答說。姑不問克里克那種解釋祇是對於教育作用之縱的方面言，亦姑不問他對於教育作用之縱的方面下這樣的解釋是否合理，但是我們若借用他的話來說明歷史上或社會上之一切事象的時代性與社會性的關係，卻是恰好的。克里克說：「教育作用之縱的三層，並非表現着相繼而起的發達階段，而自然民族與文化民族又非所有區別的；實在講，教育上所有縱的三層，是交錯重疊地而活動的。」現在我變換另一個方式說：「教育事象之時代性與社會性，並非像十字形似的各向一方，又非平行地各行其是，乃是交錯重疊地而活動的。」這種現象，無以名之，名之曰「時代性卽社會性」。但是這樣的名稱，祇可應用於議論談話間，如果將牠當做作一個簡略而明顯的書名，那是不甚適用的。那麼，我們對於教育事象，尤其對於最近世紀的教育事象之記述的

著作又將怎樣地命名呢？這不外兩途：不是命名為「現代教育史」，就是命名為「現代教育思潮」。但是據我個人的意思以為與其將牠命名為「現代教育思潮」，寧可將牠命名為「現代教育史」，所以我姑將本書命名為「現代西洋教育史」。現在再讓我將所以將本書命名為「現代西洋教育史」的理由說明如下：

本書的命名之理由

我所以將本書命名為「現代西洋教育史」，並且聲明在這個主題以外，同時又可附以一個副題而命名曰「現代教育思潮」的種種理由，曾經在本書卷首緒論裏陳述過。無需再說。但是像那樣的說法，還祇不過提起教育事象有歷史的探究之必要而已，而並未曾說到本書的命題所以一定要稱為「現代西洋教育史」之根據的理由，現在為補充計，不得不將這一點再追加說明一下。從來有些哲學者，例如笛卡爾，認世界之本體不外是「容積」(extension)與「運動」(motion)；前者指「空間」而言，後者指「時間」而言。然而近世哲學者似乎祇認「時間」是世界之本體，至於「空間」可以置於次要的地位。例如法國柏格森(Henri Bergson, 1859-)的哲學觀，差不多就是這樣。據柏格森的見解，以為宇宙全體為一個神秘的衝動所促成，而繼續着無限不斷之創造的進化。這叫做「生命之飛躍」。生命是一元的，並非個個的生命現象。又生命的特徵在於純粹持續；而所謂「純粹持續」，是意味着「時間的成長」，即時時刻刻地成長發展着，雖片刻亦不停留於同一的狀態。這樣，生命向上則成為活潑的意識，向下則成為不活潑的物質。柏格森的這種見解，就是以為世界之本體不外乎時間之流動。美國的詹姆斯將意識解作不絕的變化之過程而創立「意識之流」說。這亦是祇認意識之本質在於時間之流動。至於昂格斯更

明顯的說，「沒有運動的物體，簡直沒有什麽可說。」昂格斯的這句話可謂最徹底的時間觀。所以與昂格斯同時代而且同志的馬克斯，對於一切事物的觀察，都從歷史的觀點出發，而自稱為「唯物史觀」或「經濟史觀」。所謂「史觀」，就是將事物之本質，當做「時間之推進」看待，並非當做「空間之移動」看待。因為所謂「時間之推進」是意味着「生長的發展」；而所謂「空間之移動」是意味着「機械的遷移」。即前者是活動的、生長的、發展的、變化的；而後者是靜止的、死寂的、保守的、單調的。因為先有前者，所以世界才有進化不息之可言；不然的話，若先有後者，那麽世界的事物不過移東移西變來變去，始終跳不出原型而已。因為如此，所以近世哲學者無論對於世界事物的觀察或對於學術問題的研究，無一不先從歷史方面出發。在學問方面，首先應用歷史的研究法，當推黑格爾。黑格爾將哲學史看做哲學中之重要的一科，要使研究哲學者們在哲學史裏面去搜求各種哲學相繼而起之內部的必然關係。所以他自己斷然地創立一種所謂「歷史哲學」，這雖則要將歷史放在哲學的觀點上去探究歷史的本質，然而同時亦可以將歷史上的一切事象在歷史裏去探究牠怎樣地互相關聯着的。這樣地溯因推果，由果求因，不但可以知道過去及認識現在，並且能夠預測將來。馬克斯的「唯物史觀」或「經濟史觀」，或者就是淵源於黑格爾的歷史研究法。因此，我們亦應該將教育史看做教育學中之重要的一科，要使研究教育學者們在教育史裏面去搜求各種教育理論與各種教育事實及各種教育理論或各種教育事實間相繼而起之內部的必然關係。由此，可以發見產生的原因，認識現存的狀態，並預測將來的趨勢，使人們能夠理解古今教育事象

的意義、派別與價值等等。我將本書命名為「現代西洋教育史」，就因為此。其次我曾經在本書卷首緒論裏所以題本書為他作前書——西洋教育史大綱——的續編，因為認定本書所記述的教育事象是最近世紀的事實，不過是全部教育史中之僅少的一部分而已；他並非憑空而產生，乃是由從來的各種教育事象蛻化而來。具體的說，譬如本書第一章「自然的教育」，實際是由本書前篇第十三章「社會的教育」蛻化而來；因此本書決不能夠與前篇互相割斷分離獨立，而必須互相膠住而連接關聯；所謂「續篇」，不外乎此。但是現在有些學者對於近世紀的或現代的種種教育事象，祇以人為單位，將他分做一派一派去說明，而命名曰「近世教育思潮」或「現代教育思潮」。殊不知這樣的研究，是一種平面的觀察法，充其量不過使人們知道現在的世界上陳列有這許多教育學派別而已；但不能夠使人們用立體的觀察法去探究這許多教育學說都有前因後果的內部的必然關係之存在。關於這點，在本章開始的一段裏已經說過，無需再事具體的說明。這不但各種教育學說相互間是這樣，就是每一派自身亦莫不然。請舉一二例來證明。例如凱欣斯泰奈初期與晚年的教育思想的差異，又如克里克在一九二二年前後的教育思想的推移，都是有前因後果之內部的必然關係存在着。一句話，這是由教育之時代性使然。不過我們亦可以姑將他放在平面上去觀察，以為凱欣斯泰奈的教育思想之轉變是由於由歐戰前與歐戰後兩種相異社會所促成；克里克的教育思想的推進是由於社會民主黨與國社黨的兩種相異的社會所驅使；一句話，這是由教育之社會性使然。但是要知道，所謂歐戰前與歐戰後，不消說是明明白白地屬於時間作用，就是由社會民主黨

轉變為國社黨，亦何嘗不是時代的轉變呢？由此，可見時代性可以包括社會性，而社會性決不能夠包括時代性。因此，我個人在上面以為與其將本書命名為「近世教育思潮」或「現代教育思潮」，寧可將牠命名為「現代西洋教育史」，並且，因為如上文所說本書所記述的教育事象是最近世紀的事實，不過是全部教育史中之僅少的一部分，所以要與本書前篇——西洋教育史大綱——相連接，而視為「西洋教育史大綱續篇」。不過又因為如上文所說，時代性中包含着社會性，所以不妨如我在緒論裏所說，可以將本書當作一冊「獨立本」看待而附以一個副名為「近世教育思潮」或「現代教育思潮」。

復次，本書所記述的教育事象在表面上看，除了第五章小部分記述歐、美教育的實際現狀外，似乎完全屬於教育學說方面，因此論者或以為本書應該被命名為「現代西洋教育學史」或「現代西洋教育思想史」，而不應該將牠稱為「現代西洋教育史」。但是據我個人的意思，以為第一、教育理論與教育事實是分離不開的，關於這點，曾經在緒論裏說明過，亦無需再說；倘嫌不足，請再參考拙作師範學校教科書教育史（民國二十一年十一月，商務出版）第一章緒論，更會知道。現在所要說的，因為我的前提既在於認定教育理論與教育事實分離不開，所以非採用一個能夠包括這兩方面的名辭不可。我以為「教育」一語可以包括這兩方面，這既不像祇用「教育學術史」或「教育思想史」，就遺漏教育事實一方面；又不像祇用「教育實際史」或「教育學制沿革史」，就遺漏教育理論一方面（參考拙作教育史第一章緒論）。近來的學術界對於任何一種學術的研究，都是要將理論與實踐聯繫在一處去探究，並不祇限於教育學術一門

應該有這樣的傾向。請翻讀前面第四章第四節，克里克要完成將從來的「教育學」(Pädagogik) 轉變爲「教育科學」(Erziehungswissenschaft)；又對於從來的「哲學的教育學」(Philosophische Pädagogik) 一語另創出一個所謂「教育的哲學」(Philosophie der Erziehung) 及所謂「教育哲學」(Erziehungsphilosophie) 等新名辭。又如美國學術界，不喜採用「教育學」(Pedagogic) 一語而寧可採用「教育科學」(the Science of Education)或「教育哲學」(the Philosophy of Education) 等名辭。簡單的說，他們都是認定「教育學」(Pädagogik, or Pedagogic) 一語是祇能夠包含教育理論一方面而遺漏教育事實一方面，而「教育」(Erziehung, or Education)可以兼容併包這兩方面。(關於這一點，還請參考拙作教育哲學第二章各節。)因此，我將本書命名爲「現代西洋教育史」而不命名爲「現代西洋教育學術史」或「現代西洋教育思想史」。第二、教育理論與教育事實，既如上文所說，分離不開，那麼論理，本書應該將這兩方面的教育事象平行記述；但是爲什麼除了第五章小部分記述歐、美教育的實際現狀外，其餘多屬於教育學說或教育思想方面呢？據我個人的見解，以爲這大部分的教育理論從牠的上面看，實際就是前時代或同時代的教育事實之反映；若從牠的下面看，實際又是同時代或後時代的教育事實之母胎。杜威說：「思想學術最初發生的時候，大概都是果而非因；但發生以後，牠又變爲因了。思想學說很像漏斗一般，漏了什麼東西到什麼地方去，使和那個東西發生關係。思想學說一經傳佈到人，而人有模倣、崇拜的心理。在這人是果，傳到那人又變爲因了。」我們對於思想學說在社會上政治上要牠發生什

I. P. Pavlov

授的。人文學是同着莫斯科大學的人種學一併放在哲學科及列寧格勒大學的語學科裏面去教授的。哲學與文學比之西歐更分化。這就是因爲在蘇俄，與其依從西歐所共通的「觀念論」的見地，寧可依從唯物的辯證法或辯證法的唯物論出發，而教授西洋、東洋、西斯拉夫的哲學或文學。這亦適用於歷史教授，不過加以多少強調的變化而已。在蘇俄，歷史是完全從唯物史觀的概念出發，以爲全部世界史不外乎是階級鬥爭的表現。北美合衆國的革命，在他們看來，亦可以用經濟運動去說明的。新蘇俄注重近代，認近代史與勞動者、農民及他們的問題有關的。

學校教本之選擇

凡對於學校教本的選擇，受教授團的制御。他們對於引渡到學生的手裏的一切資料，都要愼重調查。這研究，不問是政治的或哲學的，如果有毀傷「共產主義」，一律爲學校所禁用。俄羅斯社會主義聯邦蘇維埃共和國 (Russian Socialist Federal Soviet Republic) 政府對於高等教育經費佔全總額百分之三十。其他共和國與牠相比大致相同。

共產黨黨員的學生

學生中究有多少共產黨黨員，不容易知道因爲凡要作共產黨黨員，須見習二年，或研究黨組織，或出

一、本書既是現代西洋教育史，所採用的材料不出於外國書籍。但是各個教育學者等的著作，不容易悉數得到手；即使有一部分到手，又因為涉及各國——英、德、法、意、俄——的言語太多，而我對於有些國家的言語又未曾習得，所以除掉英文原著可以直譯外，其餘各國的著作祇得由英譯本或日譯本轉譯過來。這樣的輾轉譯述，不免有錯誤的地方而失掉其真意。第二、在說明的方面，本意在於將原著者的意思加以一番解剖或闡明的解釋，使讀者諸君易於理解。但是因為如同一般譯作者所感到的困難一樣，中外文章的構造形式不同，辭句逗讀的長短不一。前者譬如在外國方面，非堅守「所動」不可；而在我國方面，不妨改為「能動」。後者譬如在外國，尤其在德國方面，一句竟有數十字之長；而在我國方面，非將牠截為幾句不可。因此，倘或不慎，就會發生非常的錯誤。不僅一段文或一句語有這樣的困難，就是有些單辭亦很難翻譯。譬如本書第四章第四節裏所敘述的關於現象學之定義所包含的德語"Einklammern"一名辭，祇有譯作「加入括弧內」之一法，再沒有比像這樣譯法更短簡的語，但是譯到這樣的程度，還不能夠將現象學的定義說得很明白。又如德語"Unterricht"一辭，在本書裏屢次遇到。這個名辭，在德國，有時可作「教學」解，有時可作「知識傳達」解，有時可作「授業」；要之，牠是「傳授知識」的意味，一定要與「學習」及「作業」兩辭相對待。因此，牠斷不能夠譯作我國現在所通行的「教學」或「教學法」等語。譬如此類，不勝枚舉，現在不過舉一二例以資證明而已。第三、在批評方面，亦不無困難的地方。舉其要的，有些為自己主觀的判斷所束縛，有些為他人的意見所引誘，有些為因襲的關係所威脅，其中不免有多少不公允的

邱椿對於教育史著作之批評

地方。尤其在第五章專討論歐、美各國教育現狀的時候，對於前五個國家——德、法、英、美、意——與最後一個國家——俄——兩方面的教育要下以一種判決很容易招致剛才所說的幾個困難。關於上述的這三個困難，邱椿有一段話說得最好。邱椿於民國十九年十一月孟丹尼（即蒙泰尼）著雷通羣譯的孟氏幼稚教育法（商務出版）作過一序，有如次的議論：

「蘇東坡的日喻有段妙語：「生而眇者不識日，問之有目者。」或告之曰：「日之狀如銅盤」。扣盤而得其聲，他日聞鐘而以為日也。或告之曰「日光之光如燭」。捫燭而得其形，他日揣籥而以為日也。日之與鐘籥亦遠矣，而眇者不知其異，以其未嘗見而求之人。」今日研究西洋教育思潮者多患「未嘗見而求之人也」的毛病。大抵典籍浩繁，汗牛充棟，初學者不覺望洋興歎，但又慕淹博的虛榮而想出一個取便取巧的辦法，就是不讀各家專著而讀教育通史；不親自咀嚼盧騷、洛克、福祿培爾的作品，而求之孟祿、羅利、窩克、喀伯利諸教育史家。這不等於盲者問日嗎？無論教育史家的記載如何翔實，總不如原著親切有味；無論他們的批評如何平允，總有斷章取義的地方。俗諺說：「不入虎穴，焉得虎子？」一切學問都從艱苦中得來，那能乘便取巧呢？若不探求本來面目而為他人傳說，那麼以訛傳訛，必定會到「揣籥認日」的地步。

「我並不是說教育史可以不讀，我的意思是單讀教育史是不夠的，還要進一步去研究原著。教育史如同地圖或旅行指南，對於初學是很有用的；但若專門記誦旅行指南上的描寫記載便沾沾自喜，而

不親自去遊歷一番，逭不是大笑話嗎？大抵教育史無論編得如何完備，總有兩種缺點：第一、教育史家常有誇大舖張或阿其所好的毛病。記得我少時讀王勃的滕王閣序以爲蓬萊仙闕，竟致如此，後來親至其地則見樓閣景物，都極平常，並未領略到「落霞與孤鶩齊飛，秋水共長天一色」的美景，始信文人浮誇，不足置信。教育史家的魔力「揚之可以升天，抑之可以下地」；對於自己歡喜的教育家，常極力揄揚其思想的價值，對於不喜歡的，常一筆抹煞其特殊的貢獻。這是極不公平的。第二、教育史家的敍述多是斷章取義，不能使人窺見全豹。我們看教育史上的引語，東鱗西爪，時斷時續，覺得索然無味。如同一朵花，摘下來單獨賞玩，總不如生在綠葉叢中之倍覺嬌紅欲滴。如聽音樂，正到靈雨空谷萬籟俱寂之時，忽然中斷，更使人失望。反之，研究原著的利益很多：（1）認識各家學說的眞面目，（2）了解各家學說的眞價值，（3）窺見各家學說的全豹，（4）增進學者的判斷力，（5）明瞭各家學說的淵源。

「以上是我個人數年來研究近代教育思潮的一點感想。我教授教育思潮時，常獎勵學生先讀各家專著；再讀教育史家和我個人的敍述與批評，以避免先入爲主的流弊；最後讓學生自由發表意見。這個方法頗能引起學生搜討與批評的精神……。」

邱椿的意見之價值

上面所導用的邱椿的這段話，是值得我們注意的。因爲牠確是對於編教育史者與讀教育史者之一種善良的警告。我自己早已覺得編教育史時候的困難與編完了時候的缺點，確是如邱椿所說的一般。但是現在我爲什麼還要編本書呢？我祇不過如同邱椿所說一樣，爲初學者編一部如同地圖或旅行指南似

的所謂「現代西洋教育史大綱」而已。還要希望讀者諸君更進一步去研究原著，以免「揣籥認日」之誚。這是我個人的第一點聲明。

我的第二點聲明

復次，第二點聲明，假定我在前面將那些現代教育史料敘述得沒有多大的失實，說明得沒有多大的含糊及批評得沒有多大的偏枯，但是本書究竟是一部現代西洋教育史，在這裏面，所有教育理論與教育事實，如緒論所說，都是有牠自身的歷史背景與社會情形，所以有時候要設身處地好像站在各個教育學者自己的地位替他們現身說法，有些時候卻又要超出利害關係之上離開各個教育學者自己的地位爲教育學術本身而發揮。前一層爲各個教育學者自己表同情，後一層爲教育學術本身尊重其威嚴。合言之，我好像坐看舞台上的戲劇的一個觀客，一面對於戲劇的劇情看做親歷其境的一回事，一面將牠當做一種藝術品看待而有所鑑別與欣賞。除了這兩層外，還有些時候要顧到目下我們中國社會情形及將來我們中國社會趨勢而說話。至於我怎樣說法，請再翻閱上文，自會憶起我有幾處是明言過的，亦有幾處是暗示着的。我爲什麼要做這三層呢？因爲我們敘述現代西洋教育史，尤其敘述最近世界教育思潮，我們切不可將中國社會與世界上的其他各國社會脫離關係，將我們自己的身體放在世界之外，袖手旁觀其他各國社會的教育思潮之起伏，好像「呆坐在舞台下觀劇」一樣。我們應該認定世界教育思潮是我們中國本身的教育思潮；換句話說，無論我們中國的已過的、正起的或未來的教育思想，都是所謂「世界教育思潮」之整個的潮流中的一個川流，將來必有與其他各國的社會的教育思潮相匯集於大海之一日。所以我們

對於世界上任何一國——無論德、法、英、美、意、俄及其他——的教育思潮，不拘這些思潮中有些是合理的，有些是不合理的，我們應該將這些思潮一一拿來放在我們中國自身的社會組織上去探究，看我們中國社會的組織怎樣地在那裏變化，再看跟着我們中國的社會組織之後會不會發生像其他各國社會那樣的教育思潮，或者能不能發生彼此相差異的教育思潮。倘我們能夠做到這一層，那麼，才是研究「現代西洋教育史」，尤其是研究「最近世界教育思潮」的眞目的。這好像觀戲者恍若忘我親臨舞台之上，共同地演劇一樣，決不致居於「袖手旁觀者」的地位。總之，我們研究現代西洋教育史，尤其研究最近世界教育思潮，我們必須時時想起我們中國自身的教育問題，好像一方面遙望世界人文之大海，他方面棹本國川流之舟筏；同時更應該研究自己所棹的本國川流之舟筏是否與世界潮流相應順，能不能有促進本國社會組織的發展之可能性；一句話，看看牠是否有適合於世界的趨勢上之普遍妥當性與必然性。關於這層，可以說牠一半是與上面第一層相呼應，一半是與上面第二層相關聯。這是我個人的第二點聲明。

本章的結論

綜合本章所述，祇是爲本書的意義、目的、方法、體裁、內容等而發，至於全部西洋教育史（連同前篇在內）乃至全部教育史（指世界教育史而言）的總結論，我已經將有些敍述在本書前篇第十四章（結論）及其附錄西洋教育學史第三章（結論），有些敍述在拙作師範學校教科書教育史第十六章（結論），有些敍述在拙作教育哲學第八章（結論）裏，現在爲避免重複計，無需再述，姑且擱筆於此，以告結束。

現代西洋教育史完

附錄



西洋教育史參考書目

一、西文

Adams; The Evolution of Educational Theory.

Adamson; A Short History of Education.

------; A Guide to the History of Education.

Andreae; Die Entwicklung der theoretischen Pädagogik.

Aspinwall; Outlines of the History of Education.

Ballien; Abriss der Geschichte der Deutschen Paedagogik.

Barth; Die Geschichte der Erziehung.

Bartholome; Kurze Geschichte der Pädagogik.

Bennett; History of the Philosophy of Pedagogics.

Böhm; Geschichte der Pädagogik.

Boyer; History of Education.

Browning; An Introduction to the History of Educational Theories.

Compayré; Histoire de la Pédagogie.

Cubberley; The History of Education.

Davidson; A History of Education.

Dittes; Geschichte der Erziehung und des Unterrichts.

Donaldson; Lectures on the History of Education in Prussia and England.

Erdmann; A History of Philosophy.

Garmo; Herbart and the Herbartians.

Graves; A Students' History of Education.

Grunwald; Die Pädagogik des Zwanzigsten Jahrhunderts.

Hobhouse; The Theory and Practice of Ancient Education.

Johnston; High School Education.

Kesseler; Pädagogische Charakterköpfe.

Kirchner; Geschichte der Pädagogik.

Koeber; Lectures on History of Philosophy.

Körner; Geschichte der Pädagogik.

Laurie; Studies in the History of Educational Opinion from the Renaissance.

Messer, Pädagogik der Gegenwart.

Monroe; Source Book of the History of Education for the Greek and Roman Period.

-----; A Text Book in the History of Education.

-----; A Brief Course in the History of Education.

Moog; Geschichte der Pädagogik.

----; Philosophische und Pädagogische Strömungen der Gegenwart.

----; Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart.

Painter; A History of Education.

Paulsen; Geschichte des gelehrten Unterrichts.

Pierrepont; A History of Education during the Middle Ages and the Transition to Modern Times.

----; A History of Education in Modern Times.

Philobiblius; History and Progress of Education.

Pinkevitch; The Education in the Soveit Republic.

Raumer; Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit.

Rein; Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik.

Reincke; Geschichte der Pädagogik.

Reinhart; Outline of the History of Education.

Saupe ; Deutsche Pädagogen der Neuzeit.

Schmid; Geschiechte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit.

Schimidt; Geschichte der Erziehung und des Unterrichts.

----; Geschichte der Pädagogik.

Seeley: History of Education.

Spencer; Education.

Sturm ; Die Pädagogische Reformbewegungen.

Swinton; Outlines of the World's Histiry.

Ueberweg; History of Philosophy.

Vogel: Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft.

Woodward; Studies in Education during the Age of the Renaissance.

Volkmer: Gischichte der Erziehung und des Unterrichtes.

Ziegler; Geschichte der Padagogik.

二、日文

書名	著者
歐洲教育史	大瀬甚太郎著
教授法沿革史	大瀬甚太郎・中谷延治 共著
ヂッテス教育史	岡田五兎譯
ヘルバルト教育學要義	村上俊江譯
教育史	小泉又一著
教育史要	津田元德著
近世教育學史	熊谷五郎述
教育史	土屋良遵編
歐米教育史	日高只一譯
歐米教育の實際	小泉又一著

教育新史　樋口勘治郎著
西洋教育史　中島半次郎述
東洋西洋教育史　中野禮四郎著
教育史　ラルネヂ講述
現今の教育及倫理問題　吉田熊次著
現代教育學說選集　吉田熊次著
輓近學術の進步　教育學術研究會編
十九世紀　博文館編
科學的教育學　田中義能著
系統的西洋教育史（昭和版　田中義能著
教育學書解說　育成會編
續歐洲教育史　大瀨甚太郎著
西洋教育史完全表　森屋獻六著
西洋教育學史　金子馬治著
近世教育史　下田次郎著

新講 近世教育史　小川正行著
近代教育思想史　入澤宗壽著
現代教育思潮大觀　入澤宗壽著
現代教育思潮概說　入澤宗壽著
教育思想問題講話　入澤宗壽著
最近教育の思潮と實際　入澤宗壽著
現今の教育　入澤宗壽著
現代の教育哲學　入澤宗壽著
現代教育哲學の根本問題　長田新著
新講 近世教育史　篠原助市著
最近世歐米教育史　大瀬甚太郎著
近代 教育學大集成　藤原喜代藏著
文檢 西洋東洋日本 教育史　渡部政盛著
最近教育學說の叙述及批判　渡部政盛著
西洋教育史概說　吉田熊次著

最近教育思潮　吉田熊次著

世界教育思想史　小林澄兄譯

教育史概説　入澤宗壽著

西洋教育史潮概説　石川謙著

文化教育學の新研究　乙竹岩造著

現代の哲學的教育學的潮流　松月秀雄著

體系的現代教育學説精義　岡田怡川著

文檢參考問題中心教育史精義　高橋勇著

歐米近世教育史　乙竹岩造著

最新文檢東西教育史　小關貞次著

宗教的教育論　河野清丸著

教育史　入澤宗壽著

最新教育史　岡田怡川著

參考西洋教育史　三浦藤作著

歐米教育思想史　入澤宗壽著

現代教育概觀　野田義夫著
歐米學校教育發達史　阿部重孝著
現代教育思潮概說　會田慶司著
教育學說選集　田制佐重著
現代歐米教育大觀　同文館編
各國教育學の現狀　辻幸三郎著
最新西洋教育史講義　渡部政盛著
教育哲學思潮概說　渡部政盛著
文檢標準教育史　岡田怡川著
新教育史綱　井上助太郎著
西洋教育史　三浦藤作著
希臘教育史　福島政雄著
現代教育學汎論　乙竹岩造著
教育辭書　教育學術研究會編
教育大辭書　同文館編

教育辭典　篠原助市著

最新教育辭典　渡部政盛　守屋貫秀　編

教育思潮研究　教育思潮研究會編

岩波講座教育科學　岩波書店編

入澤教育辭典　入澤宗壽著

以上除掉二四册新添外，餘概採取自田中義能著系統的西洋教育史（昭和版）二三—二〇頁。

三、中文

教育史　周煥文等　上海商務　清光緒三十

教育史　范壽康　上海商務　民十二（現代師範教科書）

教育史　韋以黻　上海商務

教育史 A. B. C　李浩吾　上海世界　民十六（A. B. C. 叢書）

教育史　馬宗榮　上海世界　民二十一

教育史　江蘇師範生　日本增戶鶴吉講　江蘇學務處　清光緒三十二

新中華教育史　孟憲承　上海中華　民二十一

教育史　姜琦　上海商務　民二十一（師範學校教科書）

教育史　馮品蘭　上海大華出版　世界發行　民二十二

新體教育史講義　張華年　上海商務　民八

教育史講義　賈豐臻　上海商務　清光緒三十二

教育史講義　戴克敦　上海商務

教育史教科書　作新社　上海作新社　清光緒二十九

教育史概要　朱公振編　上海世界　民十八（教育概要叢書）

教育史綱要　章烱　上海廣智　民十八

教育史要覽　余寄　上海商務　民六

教育史大綱　劉炳黎　上海北新　民二十一

教育史　王熾昌　上海商務　民十五

教育史　楊游　上海商務　民十一

新制教育史　李步青　上海中華　民十一

新大陸教育通考　吳民譯　日本納富忠一　上海文明　清光緒二十九

新時代的教育　澤柳青子　上海北新　民十六

現代教育概觀　王璧如　上海北新
教育進化史　任克譯　日本民友社　南昌普益書局
各國教育比較論　莊澤宣　上海商務　民十八
歐洲新教育　李大年譯　上海商務　民十四
歐洲新學校　唐顯之　上海中華　民十九
歐美教育史要　汪郁年　日本谷本富　北京官書局　清光緒二十九
歐美教育實際　日本小泉又一　上海商務　清光緒三十四
歐美教育史　劉亮譯　日本大瀨甚太郎著　上海民智　民十九
歐美教育觀　呂烈煇譯　日本育成會　北京官書局　清光緒二十九
戰後各國教育之改革　教育雜誌社　上海商務　民十四　（教育叢書）
戰後世界教育新趨勢　余家菊汪德全　上海中華　民十五
歐戰後之西洋教育　姜琦邱椿　上海商務　民十八　（萬有文庫）
德法英美四國教育概觀　常導之　上海商務　民十九　（師範叢書）
德法英美四國國民教育比較論　余寄譯　上海中華　民六
德法英美教育與建設　崔載陽譯　Reisner, E. H.　上海民智　民十九

改造中的歐美教育　任白濤　上海商務　民十九

德美教育史　吳鼎昌　上海中華

萬國教育志　趙必振譯　日本寺田永　進化譯社　清光緒二十九

近代教育史　吳康譯　Graves, F. P.　上海商務　民十二（世界叢書）

泰西教育史　李家珍　上海昌明公司　清光緒十九

新大陸之教育　黃炎培　上海商務　民六

西洋教育史　楊廉　上海中華　民十五

西洋教育史綱要　王鳳喈　上海商務　民十一

西洋教育史大綱　姜琦　上海商務　民十

西洋教育小史　王晦初　上海商務　民十五（百科小叢書）

各國教育談　陳其昌等　上海商務　民十二

世界教育譚　王曾頤譯　日本澤柳政太郎著

世界教育狀況　陸費逵　上海商務　清宣統三

中外教育史　周焕文韓定生譯　日本中島半次郎著　上海商務　民三

歐美學校教育發達史　廖英華譯　日本阿部重孝　上海商務　民二十三（師範叢書）

新教育史　方與嚴　上海兒童書局　民二十三
西洋教育史　姜琦　上海商務　（大學叢書）　編著中
西洋教育史　范壽康　上海商務　（大學叢書）　編著中
西洋教育思想史　張安國　編著中
英國教育要覽　余家菊　上海中華　民十四
法蘭西教育　李煜瀛　留法儉德會　民二
法國教育概覽　周太玄　上海中華　（教育叢書）
法國公民教育　華南圭譯述　上海商務　民元
德美教育新潮　吳昇昌譯　日本槙山榮次　上海中華　民四
德國教育之精神　蔡文森譯　日本吉田熊次　上海商務　民五
德國教育之實況　陸規亮編譯　上海中國圖書公司　民五
德國教育新調查　王仁變顧樹森　上海商務　民六
奧國的新教育　柳其偉林仲達譯　Robert Dottrens　上海商務　民二十二　（現代教育
名著）
蘇俄的教育　張友松周谷城譯　Wilson, L. W.　上海春潮

新興俄國教育　祝康　上海中華（教育叢書）

蘇俄之教育　許崇清譯　Scott Nearning　上海商務　民十七（現代教育名著）

蘇俄新教育　潘梓年譯　Scott Nearning　上海北新　民十八

蘇俄的教育　杜佐周譯　Scott Nearning　上海民智　民十七

蘇俄新教育　顧樹森　上海中華（歐遊叢刊）

蘇俄新教育之研究　金溟若譯　日本仲宗根源和　上海神州　民十九

蘇俄新教育事業概觀　王樵中　上海北新

蘇俄新學校　王西徵譯　美國教育視察團　上海華通　民十八

蘇俄的活教育　易鴻譯　Wilson, L. W.　上海聯合　民十八

美國初等教育最新之狀況　賈豐臻　吾耕社　清光緒三十三

美國教育徹覽　汪懋祖　上海中華　民十一（教育叢書）

比利時之新學校　陳能慮譯　上海商務　民十一

凱善西台奈氏教育說　樊炳清　上海商務　民十一（教育叢書）

晚近教育學說概論　王駿聲　上海商務　民十三

司丹列一霍氏教育學說　樊炳清　上海商務　民十一（教育叢書）

教育理想發展史　鄭夢馴譯　Emerson, M. L.　上海商務　民十三

教育思潮研究　鄭次川　上海商務　民十四（百科小叢書）

教育思潮大觀　鄭次川譯　日本中島半次郎著　上海商務　民十一（新知識叢書）

教育思潮概說　鄭次川　上海商務　民十四（百科小叢書）

現代教育之趨勢　上海亞東

現代教育思潮　鄭次川林科棠譯　日本大瀨甚太郎著　上海商務　民十三

現代教育思潮　徐益棠　上海商務　民十八

現代教育思潮　高卓　上海商務　民二十（新時代史地叢書）

現代教育思潮　樊炳清　上海商務　民十一

現代教育思潮　王璧如　上海北新

現代教育思潮批判　教育雜誌社　上海商務（教育叢書）

最近歐美教育思潮　范錡　上海開明　民十四初版，民二十增補再版

近代教育家及其理想　唐鉞　上海中華　民十七（教育叢書）

近代教育思想　劉炳黎　上海北新　民十四

近三世紀西洋大教育家　莊澤宣譯　Graves, F. P.　上海商務　民十四（現代教育名著）

西洋教育思想史　瞿世英　上海商務　（尚志學會叢書）

西洋教育思想史　蔣徑三　上海商務　民二十三　（師範叢書）

西洋教育通史　雷通羣　上海商務　民二十三　（大學叢書）

教育大辭書　朱經農等　上海商務　民十九

教育辭典　上海中華

以上除掉略事增減外，餘概採取自呂紹虞編中國教育書目彙編（武昌文華圖書館學專科學校季刊社出版）六一——七頁及一三一——一六頁。倘有遺漏及新出書籍，當於將來本書再版時，陸續增補，特此預誌。

人 名 索 引

一、西洋人名

原　名…………譯　名…………頁數

F

G

I

J

Q

R

S

二、中日人名(以第一字筆畫之多少順)

一 畫

（完）

圖像索引

除掉上揭諸圖像外，還有些現代教育家的肖像一時尚未蒐集到手，祇得暫付闕如。今後如果覓得若干，當於本書再版的時候，陸續增補，特此預誌。

本書編者論著目錄索引

本書編者歷年所發表的論著，無論撰著或翻譯，大部分是取材於西洋教育史料，並且常時將西洋教育史料與中國教育史料作一度比較的說明。因為教育上的一切問題，過去的不消說起，就是現在的與將來的，亦無一不可從歷史裏探究其淵源、變遷與發展。所以編者為補充我個人在本書裏對於各個教育學者的思想之批評，並表示我自己歷年的思想隨社會而演變的途徑起見，特將編者自己歷年所發表的論著按照出版年月的順序編成目錄，附載在卷末，俾讀者諸君要參考些編者論著的內容，這個目錄就是供作大家索引而便於檢查而已。

編者謹識

一、書籍

中國國民道德概論（民國六年六月，丙辰學社出版，中華書局刊行；這書早經絕版，不願再刊。）

西洋教育史大綱（民國十年七月，商務出版。）

中國新教育行政制度研究（與邱椿合著，民國十六年十一月，商務出版。）

戰後之西洋教育（與邱椿合著，民國十八年十月，商務出版，萬有文庫之一；或二十年八月，同館出版，

師範小叢書之一)

福勒伯爾傳(民國十八年十月，商務出版，萬有文庫之一；或二十年八月，同館出版，百科小叢書之一。)

知難行易與教育(民國十九年八月，華通書局出版。)

三民主義課程論(同上。)

師範學校教科書 教育史(民國二十一年十一月，商務出版。)

教育哲學(民國二十二年八月，羣衆圖書公司出版，中華學藝叢書之一。)

視學綱要(Charles A. Wagner原著，與楊慎宜合譯，民國二十二年十一月，商務出版。)

普通教育(與杜佐周合著，民國二十二年十二月，商務出版，萬有文庫之一；或二十三年一月，同館出版，百科小叢書之一。)

現代西洋教育史(即本書。)

二、論文

裴司塔洛齊傳(民國八年三月，新教育第一卷第二期。)

福祿培爾傳(同上四月，同上第三期——杜威號。)

何謂新教育？(同上五月，同上第四期。)

教育上「德謨克拉西」之研究(同上。)

理科教育之目的（美國 John Dewey 原著，同上六月，同上第五期。）

德意志之平民主義的教育學說（同上九月，同上第二卷第一期。）

最近日本教育概況（同上十二月同上第四期。）

自動主義的根本思想（民國九年一月，教育雜誌第十二卷第一號。）

新文化運動和教育（同上三月，解放與改造第二卷第五號。）

教育史原論（同上，學藝雜誌第一卷第四號。）

修身科德目問題的研究（同上四月，同上第二卷第一號。）

學生自治的性質及其條件（民國十年三月，新教育第三卷第二期。）

女子教育問題之研究（同上五月，教育雜誌第十三卷第五號。）

義務教育原理的研究（同上十月，同上第十號。）

十六年來中國教育宗旨之變遷（民國十七年元旦，上海民國日報新年增刊。）

中學校分科問題的商榷（同上一月，教育雜誌第二十卷第一號。）

職業指導與中學校分科問題（同上三月同上第三號。）

黨化教育的眞意義（同上，中華基督教教育季刊第四卷第一期。）

黨化教育的詮釋（同上五月，新生命第一卷第五號。）

請大學院確定三民主義爲全國教育宗旨案（與邱椿共提，同上五月，全國教育會議報告乙編。）

解釋黨化教育案（同上五月，同上。）

整理學制系統案（同上。）

什麼是「以全力發展兒童本位之教育」？（民國二十年四月，龍溪教育月刊第一卷第七期。）

廈大與我國高等教育（同上，廈門大學十週紀念刊。）

我國小學教育設施趨向之商榷（同上九月，集美學校初等教育界第二卷第五期，或十一月，商務教育雜誌第二十三卷第十一號。）

中國現代教育哲學底派別及今後教育哲學者應取底態度與觀察點（同上十二月，廈門大學學報第一卷第一期。）

日本現代教育哲學的發生與派別及其趨勢（同上，廣州中大教育研究第三十二期——日本教育研究專號。）

修養問題的研究（民國二十一年一月，福建教育廳教育週刊第一〇一——一〇二期。）

附、讀「修養問題的研究」（芝峯著，民國二十一年一月十五日，現代佛教第五卷第三期。）

從歐、美、日本的教育研究方法說到中國的教育研究方法的現狀與趨勢（同上六月，中華教育界第十九卷第十二期。）

職業教育的本質之研究（同上七月，中華職業教育社教育與職業第一三六期。）

論壇變與突變（同上十二月，廈門大學學報第一卷第二期或二十二年一月學藝雜誌百號紀念增刊。）

教授學上的兩極性（德國 Hermann Nohl 原著，民國二十二年一月，廣州中大教育研究第四十二期。）

辯證法的幾個難題之解決（同上六月，安徽大學月刊第一卷第五期。）

大學裏面教育研究之任務（同上十月，安徽大學教育新潮第三卷第一期。）

我們爲什麼及怎麼樣談中國教育改造？（民國二十三年一月，中華教育界第二十一卷第七期——教育改造專號。）

最近世界教育思潮（同上，湖北教育月刊第五期——新年號。）

爲批評拙作「教育哲學」答范壽康先生（同上三月，學藝雜誌第十三卷第二號。）、附姜琦著教育哲學（范壽康著，同上一月，圖書評論第二卷第五期。）

站在文學院的立場上對於文學的概念之新檢討（同上四月，安徽大學月刊第一卷第六期——文學院專號。）

蘇俄蒲龍斯基的作業教育觀（同上，安徽大學教育新潮第三卷第二、第三兩期合刊。）

爲正謬拙作「教育哲學」答許崇清先生（同上六月，廣州中大教育研究第五十三四期合刊。）

、附姜琦著「教育哲學」正謬（許崇清著，同上二月，同上第四十九期。）

許崇清的「姜琦著「教育哲學」正謬」評價（梁甌第著，同上三月，安徽大學教育新潮第三卷第二三期合刊。）

我對於所謂「大衆語」的幾個意見（民國二十三年九月，社會月報第一卷第四期——九月號。）

教育學與教育科學（日本篠原助市原著，同上十月，教育雜誌第二十四卷第一號——復刊號。）

爲什麼高級中學應集中？（同上，湖北教育月刊第二卷第一期——湖北全省中等學校校長會議專號。）

中等教育制度問題的商榷（同上十二月，教育雜誌新四號。）

實驗教育的功用和限度（同上，湖北省立實驗學校實驗之聲第五期。）

大學教育制度問題的商榷（民國二十四年一月，教育雜誌第二十五卷第一號——新五號或新年號。）

中國教育需要那一種哲學？——讀吳俊升先生「中國教育需要一種哲學」以後（同上，這是上年十一月二十一日在武昌華中大學教育學會及十二月二十四日在武漢大學哲學教育學會演講稿。）

三年來的中國教育之解剖（同上二月，江蘇教育廳江蘇教育第四卷第一二期——春季特大號。）

爲正謬拙作「教育哲學」再答許崇清先生（同上，廣州中大教育研究第五十七期。）

附、姜琦著「教育哲學」正謬續（許崇清著，民國二十三年五月，同上第五十二期。）

姜、許「教育哲學」論戰述評（梁甌第著民國二十四年二月，同上第五十七期，）

兩重性的德意志精神與牠的教育意義（德國 Hermann Nohl 原著同上三月，同上第五十八期。）

特種教育的意義及其使命（同上，教育雜誌第二十五卷第三號；這是上年十二月二十九日在湖北特種教育處演講稿。）

我對於今日中國女子教育問題的一個意見（同上四月，同上第四號。）

除掉上面揭載的所有論文目錄外，編者還有卅餘篇雜作，亦多少是與教育史有關係的。但是這些雜作因格於體裁，卽有些是演講稿，有些是酬應的文字如發刊辭、序言、通訊等等，所以我不將牠編入上項目錄之內。同時，我又爲使讀者諸君便於查閱起見，姑另設一項稱爲「雜作」並將所有題目附錄於后：

三、雜作

新學報發刊辭——一名永嘉學術史略（民國九年一月，永嘉新學會發行。）

杭州學界對於杜威的感想（民國十年　月，時事新報學燈第　卷第　册第　號。）

國際上青年的責任（民國十四年十一月二十七日在上海日本高等女學校演講，同上第七卷第十

二冊第三四號。）

國立暨南學校改革計劃意見書（民國十七年七月，單行本。）

國際上我們的責任（民國十九年三月，廈大週刊第九卷第二期。）

從地理上論本校（廈大）的位置及其特性（同上四月，廈門大學九週紀念刊。）

吳自強著最近教育制度研究序（同上十一月，廈大週刊第十卷第七期。）

教師與學生（民國二十年三月，同上第十一卷第四期。）

我之中國綠化運動（同上十月，同上第十一期。）

為什麼及怎麼樣紀念總理誕辰？（同上第五期。）

我曾對於日本學生所談的國際聯盟一夕話（同上，廈門大學抗日救國會救國之路第一期。）

二十年來的中國教育之總算賬（民國二十一年元旦，廈門江聲報新年增刊。）

百期紀念號與百年樹人（同上一月，福建教育廳教育週刊百期紀念號。）

國難期中學校應有的覺悟（同上四月，廈大週刊第十一卷第十七期——廈門大學十一週年紀念專號。）

與北平師大邱椿教授關於教育哲學問題的討論（同上五月二十四日通訊，未曾發表。）

中學生與大學生的訓練之差異（同上六月，同上第二十六七期合刊。）

爲廈門私立閩南華僑女子中小學校紀念會憶起華僑教育問題（同上七月，廈門閩南華僑女子中

學十二週年刊。）

與劉英士先生通訊討論「圖書評論」的態度（同上十月四日，圖書評論第一卷第六期。）

、附劉英士先生答覆（民國二十二年二月一日，同上。）

再談談二十餘年來的中國教育（民國二十二年元旦，廈門江聲報新年增刊。）

「膚淺」與「偏激」（同上一月，時代公論第三十四號。）

、附關於「膚淺」與「偏激」答姜琦先生（曹貫遠著，同上五月，同上第五十八號。）

福建高等教育之現況（同上二月，星洲日報四週年紀念刊。）

我再爲本刊（福建教育廳教育週刊）第一百五十期說幾句話（同上四日，福建教育廳教育週刊

百五十期紀念號。）

廣德元著比較論理學序（同上五月，廈大週刊第十二卷第二十四期。）

國難與革命（同上第二十六期。）

教育學院存廢問題（同上，福州新潮日報教育第七期。）

中國教育家應有的教育思想（同上十一月二日，在安徽省立高級中學教育研究會演講；這稿因係

拙作教育哲學之縮寫，故無須重刊。）

中國二十餘年來的教育缺陷之原因及其救濟方法（民國二十三年元旦，安慶皖報新年增刊。）

科學化運動之教育觀（同上一月，同上教育週刊第一二兩期。）

教師與學生之社會的關係（同上三月，安徽省立第一中學校一中校刊第五期；這文可與前面教師與學生一題互相對照。）

我也談談文言與白話之論爭（同上六月，申報自由談。）

本院（湖北省立教育學院）之使命（同上十月，湖北省立教育學院院刊第二卷第一期。）

為本院（同上）三週年說幾句話（同上第二期——本院三週年紀念專號。）

黃安縣匪區視察報告（同上十一月，同上第四期。）

我對於貴校（南昌一中）過去的敬祝與今後的展望（同上，江西省立第一中學校一中校刊第二卷第一二期——廿週年紀念號。）

程譔凡著「中國現代女子教育史」序（同上十月，安徽大學教育新潮第三卷第四期；這文可與前面論文我對於今日中國女子教育問題的一個意見一題互相對照。）

謝炳鑫著「橫的教育」序（同上十二月，湖北省立教育學院院刊第二卷第五期。）

農村復興與農村改造（同上，漢口武漢日報鄉教二週刊第四十三期。）

中國教育行政家應有的教育思想（同上十一日，在豫、鄂、皖三省剿匪總司令部湖北地方政務研究

會演講，這稿載在該會半月刊第十二期。）

從湖北匪區教育的實況想到人員訓練問題（同上，江蘇省立教育學院，教育與民衆第六卷第四期；這文可與前面黃安匪區視察報告互相對照。）

教育專家討論會後之本院的改進計劃問題（民國二十四年三月，湖北省立教育學院報告之一，單行本。）

以上各篇論著及雜作的目錄，僅截至本書出版之日爲止；除有一二篇重刊外，無論已刊或未刊，計共百篇整數，姑稱爲「索引第一輯。」今後編者如有論著繼續發表，當於將來本書再版時，另行附載在後面；同時，我記得還有幾篇關於教育的著作，奈一時憶不起題目及牠曾經揭載在何刊，祇得暫付闕如。所以這些亦擬等到將來發現時，一併補遺在後面，作爲拙作目錄的「索引第二輯」之開始。特此預誌，並資自勗。